

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Valdoir Dutra Lira

**TRAJETOS FORMATIVOS E SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DA  
REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL**

Santa Maria, RS  
2020



**Valdoir Dutra Lira**

**TRAJETOS FORMATIVOS E SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DA REDE ESTADUAL  
DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientador: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

Santa Maria, RS  
2020

Lira, Valdoir Dutra

Trajetos formativos e significações da docência na educação profissional técnica de nível médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul / Valdoir Dutra Lira.- 2020.

133 p.; 30 cm

Orientador: Vantoir Roberto Brancher

Coorientador: Francisco Nilton Gomes Oliveira

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2020

1. Formação de Professores 2. Saberes Docentes 3. Educação Profissional I. Brancher, Vantoir Roberto II. Oliveira, Francisco Nilton Gomes III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

---

© 2020

Todos os direitos autorais reservados a Valdoir Dutra Lira. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: valdoir.lira@gmail.com

**Valdoir Dutra Lira**

**TRAJETOS FORMATIVOS E SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DA REDE ESTADUAL  
DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

**Aprovado em 31 de janeiro de 2020:**

---

**Vantoir Roberto Brancher, Dr. (IFFar)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Francisco Nilton Gomes Oliveira, Dr. (UFSM)**  
(Co-Orientador)

---

**Claudia Terra do Nascimento Paz, Dra. (IFSC)**

---

**Neiva Maria Frizon Auler, Dra. (IFFar)**

Santa Maria, RS  
2020



## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao meu Deus, pois sem Ele eu nada seria. Dedico também a minha família por abraçarem junto comigo durante todos esses anos o sonho de ser Mestre.*





## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por conceder-me o dom da vida e a oportunidade de concluir a realização de um sonho.

Agradeço à minha amada esposa Janete, por entender minhas ausências sem nunca deixar-se de ser presente, por ser minha companheira diária e me fortalecer quando as coisas não foram tão boas.

Agradeço minhas filhas Adriani e Letícia por serem pacientes comigo ao longo desta jornada

Agradeço também à minha filha neta Valentina por todo amor e carinho a mim dado.

Agradeço aos meus falecidos pais Alcebíades e Elizabete pela educação e conselhos a mim empregados.

Agradeço aos meus colegas de trabalho pela compreensão durante o tempo de mestrado, principalmente a minha equipe gestora.

Agradeço ao meu Orientador Professor Dr. Vantoir Roberto Brancher por compreender minha falta de tempo e instigar-me a cada vez mais evoluir e nunca desistir de aprender e pesquisar.

Agradeço também ao meu Co-orientador professor Dr. Francisco Nilton Gomes Oliveira pela serenidade de suas palavras em promover mudanças para qualificar melhor nossa pesquisa.

Agradeço a Professora Dra. Leila Maria Araújo Santos, coordenadora do PPGEPT-CTISM por ser uma docente visionária que com sabedoria e simpatia é capaz de transformar o mundo ao seu redor.

Muito Obrigado!



## RESUMO

### TRAJETOS FORMATIVOS E SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL

AUTOR: Valdoir Dutra Lira  
ORIENTADOR: Vantoir Roberto Brancher

O presente trabalho, intitulado “Trajetos Formativos e significações da Docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul”, insere-se na linha de pesquisa Formação Docente para Educação Profissional e Tecnológica do programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria/ CTISM e no grupo de pesquisa de formação inicial e continuada de professores - MAGMA. Tem por objetivo investigar como os trajetos formativos e os saberes docentes têm repercutido na docência dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, diante do seguinte problema: como os trajetos formativos e os saberes docentes têm repercutido na docência dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul? Para tal, essa pesquisa se justifica pela abordagem da metodologia qualitativa de caráter explicativo, sendo realizada através das narrativas de vida e formação de cinco (05) professores de uma escola técnica estadual do Estado do Rio Grande do Sul, por meio de entrevistas com perguntas abertas e semiestruturadas, colhidas individualmente. A análise dos dados seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo Categórica Temática, indicando que existe uma infinidade de saberes que significam a docência e os trajetos formativos de professores da EPTNM, mas que, na contrapartida a formação docente só acontece por iniciativa do próprio professor ou da escola e raramente por conta das políticas públicas ou de governo, apesar de existir a legislação e em vigor.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Saberes Docentes. Educação Profissional.



## ABSTRACT

### FORMATIVE PATHS AND MEANING IN THE TEACHING AT MIDDLE LEVEL TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION OF THE RIO GRANDE DO SUL SLATE EDUCATION NETWORK

AUTHOR: Valdoir Dutra Lira  
ADVISOR: Vantoir Roberto Brancher

The present work entitled "Formative Paths and Meaning in the Teaching at Middle Level Technical Professional Education of the Rio Grande do Sul State Education Network", is part of the line of research Teacher -Training for Vocational and Technological Education of the Graduate Program in Professional and Technological Education of the Federal University of Santa Maria / CTISM and in the initial and continuing teacher training research group - MAGMA. It aims to investigate how the formative paths and the teaching knowledge have has reverberate in of the in teaching teachers of the Professional Education Technical of Secondary Level of the Rio Grande do Sul State Education, facing the following problem: how the formative paths and the teaching knowledge have has reverberate in of the in teaching teachers of the Professional Education Technical of Secondary Level of the Rio Grande do Sul State Education? For such, this research is justified by the approach of the qualitative methodology of explanatory character, being carried through the life narratives and formation of five (05) teachers of a state technical school of the State of Rio Grande do Sul, through interviews with questions open and semi-structured, individually harvested. The data analysis followed the assumptions of the Thematic Categorical Content Analysis, indicating that there is a multitude of knowledge that means the teaching and formative paths of EPTNM teachers, but that, on the other hand, teacher education only happens on the initiative of the teacher. Teacher or school and rarely because of public or government policy, although legislation is in place.

**Keywords:** Teacher Training. Teaching knowledge. Professional education.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores sujeitos da investigação.....	34
Quadro 2 – Síntese das categorias de análise .....	36
Quadro 3 – Síntese das categorias de análise .....	37
Quadro 4 – Síntese final das categorias de análise .....	38
Quadro 5 – Publicações do banco de Teses e Dissertações – CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, pesquisa sobre Formação de professores da EPTNM, entre os anos de 2008 a 2018.....	41
Quadro 6 – Publicações do banco de Teses e Dissertações – CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD, pesquisa sobre Saberes docentes de Professores da EPTNM, entre os anos de 2008 a 2018 .....	52
Quadro 7 – Classificação dos saberes de acordo com Gauthier et al. (2006) .....	79





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EBPT	Educação Básica Profissional e Tecnológica
EPT	Educação Profissional Técnica
EPTT	Educação Profissional Técnica e Tecnológica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
CNS	Conselho Nacional de Saúde
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
IFs	Institutos Federais
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CFE	Conselho Federal de Educação
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
SESG	Secretaria de Ensino de Segundo Grau
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
EP	Educação Profissional
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
e-Tec Brasil	Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil
ETFs	Escolas Técnicas Federais
SUEPRO/RS	Superintendência da Educação Profissional
GF	Grupo Focal



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>25</b>
2.1	A INSTITUIÇÃO E A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	30
2.2	OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	30
2.3	A CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	33
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: FORMAÇÃO, SABERES, SIGNIFICAÇÕES E TRAJETOS FORMATIVOS</b> .....	<b>39</b>
3.1	FORMAÇÃO E SABERES DE PROFESSORES DA EPTNM: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO .....	39
3.1.1	Mapeamento das produções: formação de professores da EPTNM .....	40
3.1.2	Mapeamento das produções: saberes de professores da EPTNM.....	52
3.2	A ORIGEM E A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EPTNM NO BRASIL .....	58
3.3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RS.....	62
3.4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EPTNM NO BRASIL .....	66
3.5	OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EPTNM .....	76
3.6	A SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DA EPTNM.....	80
3.7	OS TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DA EPTNM.....	85
<b>4</b>	<b>A DOCÊNCIA: TRAJETOS, SIGNIFICAÇÕES E SABERES</b> .....	<b>89</b>
4.1	OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA: DILEMAS E PAIXÕES.....	89
4.1.1	O professor da EPTNM: o que é ser docente no Ensino Técnico? .....	94
4.2	A DOCÊNCIA DA EPTNM: O QUE ELA SIGNIFICA? .....	97
4.2.1	A significação da docência: que imagem ela produz? .....	103
4.3	SABERES DOS PROFESSORES DA EPTNM: A FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA .....	107
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS</b> .....	<b>129</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....	<b>131</b>
	<b>ANEXO B – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>132</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende mostrar a notoriedade da formação, trajetórias formativas<sup>1</sup>, saberes docentes<sup>2</sup> e significações da docência<sup>3</sup> de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio-EPTNM<sup>4</sup> de uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Alegrete. A intenção é mobilizar conhecimentos, ampliá-los e aprofundá-los de forma crítica e analítica, a fim de aplicá-los ao estudo da docência. Não obstante, a docência, como trabalho humano, a serviço de outros seres humanos, constitui-se, no contexto da sociedade e, é uma atividade social fundamental no domínio da ética, da construção do conhecimento e da organização escolar.

No entanto, a docência como natureza de transformação social, passa inegavelmente pela formação e saberes dos professores. E não há dúvidas que, “o papel do professor é muito mais do que simplesmente conhecer o conteúdo, mesmo que esse conhecimento seja fundamental e necessário” (GAUTHIER, 1998, p. 20). Na realidade, a formação do professor vai além do ofício do ensinar e aprender. Em suma, a formação do professor pode fortalecer o trabalho docente como princípio educativo<sup>5</sup>, e, ainda promover a emancipação da classe trabalhadora<sup>6</sup>, enquanto processo de luta para o exercício consciente da cidadania.

---

<sup>1</sup> O conceito de trajetória formativo encontra-se a partir dos estudos de Marta Souto, em especial a partir de discussões ocorridas no Seminário de Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM no ano de 2011. Por meio de seus estudos e a partir das pesquisas que temos desenvolvido no Brasil, passamos entender por trajetórias de formação aqueles processos já findados nos quais os docentes já concluíram seus processos formativos e não mais atuam na docência. São determinantes, conclusos, de forma mais ou menos estática, de modo geral não inclui a ideia de flexibilização ou mudança. Por sua vez, vamos entender aqueles percursos ainda inclusos, ainda em desenvolvimento, por isso mesmo não finitos, como vir a ser. Ou seja, o trajeto alia-se ao processo de construção e é elemento instituinte de formação desses indivíduos. Trajeto não está determinando o que o sujeito vai ser, ou onde irá chegar (BRANCHER, 2017, p. 34).

<sup>2</sup> Os saberes docentes são os saberes dos professores que se constituem em “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2008, p. 36).

<sup>3</sup> A docência constitui na sua essência um processo formativo que cria espaço de formação e de afirmação de valores que, unindo prática e teoria, gera novos conceitos (NÓVOA, 1999).

<sup>4</sup> Ao alterar a LDB 9394/96, os artigos 37 a 41 da Lei nº 11.741/2008 preveem a educação profissional técnica de nível médio-EPTNM, como uma das possibilidades de desenvolvimento do ensino médio, e não como uma modalidade educacional à parte. Portanto, a EPTNM deve observar o cumprimento dos objetivos da educação nacional, quais sejam: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

<sup>5</sup> Segundo Gramsci (1991), encontramos o significado do trabalho como princípio educativo: o trabalho como uma categoria que, por ser ontológica, nos permite compreender a produção

Para tanto, há inúmeros fatores sociais que podem instrumentalizar a formação da docência, pelo menos é o que sugere Imbernón (2009, p. 91) quando aponta para “a cultura das instituições educativas, a comunicação entre o professorado, a formação inicial, a complexidade das interações da realidade, os estilos de liderança escolar, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e o sistema de apoio da comunidade profissional, entre outros”. Percebe-se, portanto que, na EPTNM esses conceitos fortalecem e ampliam a docência para além do processo educativo escolar.

Cabe observar, portanto, que “[...] à prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (TARDIF, 2008, p. 37). De fato, a docência torna-se pedagógica se está miscigenada pela formação formal e por outras experiências trazidas do senso comum, como costumes, normas de vida, hábitos, ética e o imaginário dos professores que, tornam-se valores pedagógicos do aprendizado docente.

É nessa lógica que, “uma formação deve propor um processo que confira ao docente, conhecimentos, habilidades e atitudes para promover profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 58). Para tanto, torna-se imperativo pensar que, a docência, no contexto do trabalho dos professores e, mais amplamente, no trabalho escolar, pode produzir um patrimônio riquíssimo de saberes que pode fundamentar a formação docente, humanizar a vida e capacitar as pessoas para o mundo do trabalho.

Nessa dimensão, afirma-se que a formação dos professores da EPTNM, inegavelmente, precisa construir um processo permanente de ensino, aprendizagem e pesquisa. No entanto, é nesse cenário que, identifico-me como educador, e nessa dimensão participo do grupo MAGMA<sup>7</sup>, criado em 2010, por professores do Instituto Federal Farroupilha, na cidade de Alegrete/RS, com a finalidade de estudar e pesquisar as formações inicial e Continuada de Professores, e dentre outras funções

---

material, científica e cultural do homem como resposta às suas necessidades, num processo histórico-social contraditório.

<sup>6</sup> Marx (1980), define a classe trabalhadora como aquela que move e produz riqueza para o estado. Classe trabalhadora é um conceito mais amplo da categoria clássica de proletariado, definida por Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista de 1848. O conceito de classe trabalhadora abrange não só o proletariado, mas todas as camadas sociais que vivem da venda da sua força de trabalho.

<sup>7</sup> Mais informações podem ser encontradas em <https://magma872.webnode.com/>

problematizar a formação docente em suas múltiplas perspectivas. Na atualidade, o MAGMA, configura-se num grupo de estudos e pesquisas multicampi e tem como foco a formação de professores da educação básica e profissional.

É preciso lembrar que, quando assumi a responsabilidade de pesquisar sobre a formação de professores da EPTNM, tinha o desejo de saber como os trajetos formativos, as significações da docência e os saberes dos professores poderiam melhorar a formação dos docentes e o aprendizado dos alunos. Essa investigação ganhou significado à medida que se obteve um olhar mais otimista da formação docente, e sobre tudo do que se produz de conhecimento a partir dela.

Aliás, é significativo pensar que as “práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, também, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão.” (NÓVOA, 1997, p. 52). Ao contrário do que pensam algumas pessoas, o ensino pode ter sabor e, torna-se fascinante quando gera infinitos conhecimentos capazes de constituir, estruturar e revolucionar a docência. A superação é o desafio do futuro. De todo o futuro, incluindo o ensino (PERISSÉ, 2011).

Para tanto, a formação para a docência dos professores da EPTNM nessa pesquisa, tem travessia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria, em nível de Mestrado, na linha de Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica, e delinea-se a partir de um objetivo que é investigar como os trajetos formativos e os saberes docentes têm repercutido na docência dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e dos objetivos específicos que são analisar os saberes docentes de professores da EPTNM; identificar as significações da docência de professores da EPTNM e conhecer os trajetos formativos de professores da EPTNM.

Frente aos objetivos propostos apresenta-se o problema da pesquisa que orientou esta investigação: “como os trajetos formativos e os saberes docentes têm repercutido na docência dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul?” Essa indagação, tangencia também meus trajetos formativos e faz referência direta aos saberes

docentes que vivencio ao longo de minha vida profissional, primeiro porque sou professor<sup>8</sup> e segundo porque estou gestor.

A luta constante por uma educação escolar de qualidade faz parte de minha história de vida. O começo de tudo teve culminância na universidade quando conheci colegas dos Cursos de Administração de Empresas e de Formação de Professores para Disciplinas Especializadas do Ensino do 2º Grau, da Fundação Educacional de Alegrete-FEA, hoje Universidade da Região da Campanha – URCAMP, que militavam em defesa da cidadania, igualdade de gênero e do respeito à diversidade de raça, religião e opção de vida.

Muito do que sou hoje, como profissional da educação, devo as pessoas que convivi/convivo diariamente em meu ambiente de trabalho. Tornei-me professor pelo incentivo de uma professora de didática que viu em mim, enquanto acadêmico, talentos para a docência que, até então eu não percebia. Foi apresentando trabalhos acadêmicos e participando de seminários e congressos que me descobri professor.

Ingressei no magistério público estadual do Rio Grande do Sul, através de concurso público, no ano de 1993, e fui lecionar a disciplina de contabilidade e custos numa escola de educação profissional de nível médio, na cidade de Alegrete/RS. Acredito que “ser um profissional da educação significa participar na emancipação das pessoas” (IMBERNÓN, 2011, p. 29). Acredito nisso e trabalho na formação de professores e de alunos desde 2004, quando pelo voto direto e democrático me tornei gestor de escola pública.

Baseado em minha experiência profissional e, ainda vislumbrando auxiliar com mais afinco minha comunidade, em especial os professores, é que participo do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT da Universidade Federal de Santa Maria/RS, desde 2017. Tal prerrogativa me permite construir meus trajetos formativos e ainda conhecer outros saberes que podem sustentar o foco de minha investigação.

Nesse contexto, conceituo Moura (2014), quando afirma que para o professor atuar na perspectiva da transformação social, ele deve ser necessariamente, um intelectual que domine seu campo científico específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e tenha o comprometimento ético-político com a classe trabalhadora, à

---

<sup>8</sup> Na função de professor trago comigo uma história de vida que representa meus trajetos formativos, por isso, optei em escrever parte de minha história profissional na primeira pessoa e também para que aja uma ligação do meu “eu” com a pesquisa que me proponho realizar.



qual pertence. Através dessa concepção retomo a importância da docência da EPTNM frente ao desafio de atender uma demanda cada vez mais complexa, com saberes, hábitos e atitudes da sociedade contemporânea.

Por outro lado, é fato dizer que a docência da EPTNM não pode ser propriedade exclusiva dos professores ou da escola, mas de uma sociedade que busca canalizar seus objetivos através da capacitação profissional. Em decorrência desse objetivo, os sujeitos sociais de direito enfrentam uma dualidade histórica, porque, os cursos técnicos ainda preparam para o trabalho técnico, enquanto que, o ensino propedêutico prepara os sujeitos para comandar, como no passado, em que, as elites dominantes tinham o privilégio dos saberes eruditos, das letras, das artes e do direito (MOURA, 2010).

Cabe à ressalva que, a atual conjuntura social faz parte dessa história e modifica-se constantemente, mas ainda busca superar essa dualidade estrutural que divide a sociedade. Vale lembrar que, “a educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim, em si mesma, mas, como um instrumento de manutenção ou de transformação social” (LUCKESI, 1994, p. 31). De fato, para amenizar na prática a dualidade do ensino, é preciso mudar os conceitos que fundamentam a educação, e isso depende de uma docência forte e de uma formação docente consciente, habilidosa e competente, a fim de conciliar profissionalismo, com investimento social.

Nesse sentido, observando a evolução das pesquisas sobre a docência e, inclusive tomando por base as narrativas dos participantes dessa pesquisa, constatou-se que, a docência aparece de forma complexa e desafiadora na formação de professores da EPTNM. Para tanto, vale lembrar que, a docência dos professores, por sua vez, necessita de atualização e de investimento das políticas públicas e de governo que ainda não propuseram uma proposta de formação que convença os educadores técnicos da Educação Profissional em âmbito nacional.

Desse modo, diante do problema proposto e pelos caminhos dos objetivos da pesquisa, organizou-se estruturalmente esse trabalho em capítulos:

No Capítulo 2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA são as fundamentações teórico-metodológicas que dão suporte à produção de dados que desvendam a formação e os saberes docentes que significam a docência dos professores da EPTNM. Subcapítulos: 2.1 Caminhos Metodológicos; 2.2 A Instituição e a escolha dos Participantes da Pesquisa; 2.3 Os Instrumentos e

Procedimentos de Análise de dados; 2.4 A Categorização dos Estudos e os Sujeitos da Pesquisa.

No Capítulo 3 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: FORMAÇÃO, SABERES, SIGNIFICAÇÕES E TRAJETOS FORMATIVOS, representa um apanhado cronológico histórico de constituição, formação e significados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil. Subcapítulos: 3.1 Formação e Saberes de Professores da EPTNM; 3.1.1 Mapeamento das produções: formação de professores da EPTNM; 3.1.2 Mapeamento das Produções: Saberes de professores da EPTNM; 3.2 A Origem e a Trajetória Histórica da EPTNM no Brasil; 3.3 A Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do RS; 3.4 A formação de Professores da EPTNM no Brasil; 3.5 Os Saberes Docentes na Formação de Professores da EPTNM; 3.6 A Significação da Docência de Professores da EPTNM; 3.7 Os Trajetos Formativos de Professores da EPTNM.

No Capítulo 4 - A DOCÊNCIA: TRAJETOS, SIGNIFICAÇÕES E SABERES: representa as narrativas dos participantes da pesquisa. Subcapítulos: 4.1 Os caminhos da docência: dilemas e paixões; 4.1.1 O Professor da EPTNM: o que é ser docente do Ensino Técnico?; 4.2. A docência da EPTNM: o que ela significa; 4.2.1 A significação da docência: Que imagem ela produz?; 4.3 Saberes dos Professores da EPTNM: a formação docente na escola.

No Capítulo 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS, redação dada aos resultados obtidos a partir da pesquisa, inclusive dos dados coletados e analisados pelas narrativas dos participantes da pesquisa.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esse capítulo é constituído pelos caminhos da realização da pesquisa que, vão desde a estruturação e desenvolvimento do tema, perpassam pela sistematização do problema e pelos objetivos que subsidiaram e estruturaram a coleta de dados das narrativas dos sujeitos da pesquisa. No entanto, para que a investigação produzisse os resultados esperados, optou-se pela abordagem da metodologia qualitativa que tem a prerrogativa de ser gerada no ambiente natural onde os fatos acontecem e pode condicionar o pesquisador como instrumento necessário à sua realização.

Nessa linha de raciocínio Lüdke e André (1986, p. 1-2) enfatizam que,

Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

Quando se realiza uma pesquisa dificilmente se evidencia uma resposta à luz do que se quer ou deseja. Também, não se faz pesquisa sem confrontar dados, evidências e informações diante de um problema que se quer investigar. Para Lüdke e André (1986) a pergunta pode esclarecer os fatos, mas é preciso investiga-los:

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseado em tudo o que ele conhece do assunto. Portanto, em toda a teoria acumulada a respeito que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4).

O conhecimento é, portanto, o resultado da atividade investigativa a partir e, em continuação do que já foi pesquisado pelos que anteriormente trabalharam no assunto. Nesse processo, a pesquisa se bem planejada pelo pesquisador pode ser uma fonte geradora de resultados satisfatórios.

Neste sentido, do ponto de vista metodológico, a investigação que se busca nesse trabalho tem as narrativas orais de professores da EPTNM, como fonte de

pesquisa. De acordo com Brancher e Benini (2005, p. 05) as narrativas orais são expressões de conhecimentos de toda uma vida:

[...] as narrativas estão imbuídas na expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Tais conhecimentos estão inseridos no que de mais sensível foi demarcado em um determinado período histórico, seja pelo viés das potencialidades individuais, seja na construção coletiva dos conhecimentos no plano da consciência.

Fica patente que as narrativas orais dos professores participantes dessa pesquisa, podem ter relações de saberes com si mesmos, com seus pares, e com o mundo social e profissional onde convivem. Segundo Josso (2004) as narrativas contextualizam uma linguagem racional e imaginária, e podem redimensionar a formação docente dos participantes para além de seu tempo, portanto vejamos:

As narrativas de histórias de vida usam uma linguagem racional e, na maior parte das vezes, convencional, mas a interpretação narrativa e espontânea do itinerário de vida comporta uma dimensão imaginária, porque se trata de uma releitura do passado na ótica do questionamento, dos projetos, dos desejos e das perspectivas de vida inscritas no presente, no passado e nas projeções, mais ou menos conscientes de um futuro próximo ou longínquo (JOSSO, 2004, p. 263).

A partir dessa concepção entende-se que as narrativas dos participantes podem estar cronologicamente organizadas em suas memórias, e, que segundo a lógica do “eu”, estão repletas de acontecimentos e significados que marcaram/marcam suas vidas.

Diante dessa reflexão, Brancher (2017, p. 39) aponta: “cabe à ressalva de que os fatos narrados são sempre escolhas, pré-interpretações, pré-leituras que os docentes narradores fazem/optam por mostrar ou omitir”, e, assim, os professores ao narrarem-se, uma memória é acionada e há o encontro do docente consigo mesmo, e também com o outro em função do que passou a existir.

É corrente para Oliveira (2005, p. 253) que as narrativas orais são possibilidades de visibilidade formativa dos professores, portanto vejamos:

[...] visibilidade aos processos pessoais, individuais e coletivos de formação do professor e, traz para o cenário da formação continuada os saberes construídos sobre a docência, sobre a escola, sobre a sala de aula, sobre o professor, sobre a avaliação, enfim, sobre as questões pedagógicas e sociais da profissão.

O curioso é que as narrativas orais constituem-se de saberes do próprio contexto formativo do professor e são representadas por inúmeras significações de sua personalidade, de seu convívio social, cultural e profissional. Em razão disso são fortes as evidências que da memória dos professores fluem lembranças de acontecimentos que marcaram/marcam suas histórias de vida.

Para Oliveira (2008, p. 68) a memória implica na “geração de saberes” e pode ampliar o entendimento da formação docente. É, portanto, a partir da “memória” que as histórias de vida dos professores podem tocar as fronteiras do racional e/ou do imaginário social.

Nesse assunto, cabe a ressalva de Josso (2004) quando salienta:

[...] a narrativa de vida não tem em si poder transformador, mas em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo as naturezas de tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo (JOSSO, 2004, p. 153).

Em boa medida, as narrativas orais como metodologia de pesquisa encontram base no entendimento de Josso (2004) e são significativas para que se entenda a formação do professor como um contexto que agrega trajetórias formativas, significações e saberes, portanto vejamos:

[...] trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como “experiências” significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários sócio-culturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural. Essas “experiências” são “significativas” em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: o que é a minha formação? Como me formei? (JOSSO, 2004, p. 47).

Neste caso, o professor torna-se protagonista de sua formação, podendo até posicionar-se em relação a seus saberes e ao processo formativo que o constituiu docente. Para Nóvoa (2010, p. 23), “[...] ninguém forma ninguém e [...] pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire e ou as relações que estabelece [...]”. Portanto, as narrativas orais, como produtoras de saberes, podem revelar os mais variados comportamentos, sentimentos e conhecimentos dos participantes de uma pesquisa.

Não há, portanto, nada de especial numa formação docente se não motivar os professores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Para Josso (2010) é de

fundamental importância entender que “[...] o sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência” (JOSSO, 2010, p. 13).

De outra forma, “cabe à ressalva de que nem tudo o que os humanos fazem é experiência, ou seja, não é porque vivemos que necessariamente estamos em processos de formação e de qualificação de nossos afazeres” (BRANCHER, 2017, p. 37). Desta forma se os saberes e fazeres dos professores participantes forem automáticos, repetitivos e habituais, sem esboçar qualquer processo de formação, suas informações poderão ser insípidas e irrelevantes.

Com efeito, se as narrativas dos professores participantes estiverem recheadas de desafios e saberes poderão promover melhorias em suas práticas profissionais. Para tanto, adentrar na lógica de suas narrativas exige do pesquisador tato e concentração. Isso significa no conceito de Josso (2004), que o pesquisador precisa ter habilidade e percepção para compreender as diversas linguagens de uma história de vida, inclusive à história das significações imaginárias:

As narrativas de histórias de vida usam uma linguagem racional e, na maior parte das vezes, convencional, mas a interpretação narrativa e espontânea do itinerário de vida comporta uma dimensão imaginária, porque se trata de uma releitura do passado na ótica do questionamento, dos projetos, dos desejos e das perspectivas de vida inscritas no presente, no passado e nas projeções, mais ou menos conscientes de um futuro próximo ou longínquo (JOSSO, 2004, p. 263).

Nesse enfoque pressupõe-se que as narrativas dos professores participantes estão carregadas de significados e de fato estão, pois toda a narrativa parte de um contexto de vida, e marca consideravelmente a vida de alguém, afinal para Benini e Brancher (2005, p. 05):

[...] as narrativas estão imbuídas na expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Tais conhecimentos estão inseridos no que de mais sensível foi demarcado em um determinado período histórico, seja pelo viés das potencialidades individuais, seja na construção coletiva dos conhecimentos no plano da consciência.

Nos termos de Clandinin e Connelly (2015) a representação da vida é feita de frações narrativas, que contam a história de vida de um determinado sujeito, suas experiências, vivências e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo:

[...] a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidade. [...] Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48).

A narrativa é um mecanismo prático de comunicação dos seres humanos e provém de experiências armazenadas na própria memória. É importante perceber que cada palavra escrita ou falada possui um significado no contexto pessoal, social e cultural do sujeito, e, pode dar forma à vida, como ela é, para si e para os outros. Compreende-se, neste sentido que, o Professor para contar sua história de vida e sua formação, narra-se de forma entusiástica, sensível e emocionante.

Para tanto, nos estudos de Clandinin e Connely (2015, p. 98) observa-se que, “[...] como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas”. Nesse sentido, à pesquisa no viés de narrativas orais, pode estimular a reflexão de experiências de vida e formação no contexto social e na prática pedagógica.

Dessa forma, para conhecer as narrativas dos participantes dessa pesquisa, se usou o processo da entrevista individual do tipo semiestruturada como procedimento de produção de dados onde os docentes tem a oportunidade de contar sobre suas histórias de vida, como se constituíram profissionalmente e ainda, como constituem seus trajetos formativos, saberes e significações docentes no cotidiano escolar.

A entrevista semiestruturada, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2013, p. 64) são “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre as perguntas em questão sem se prender à indagação formulada”. É por meio dessa entrevista que os participantes se farão conhecer, tendo a memória como fonte de registros e informações.

Nesse enfoque, a pesquisa por meio de narrativas orais permite aos participantes e ao pesquisador a construção de conhecimentos que possivelmente originam-se no aprendizado, cultura, valores e subjetividade dos envolvidos, e, em especial dos entrevistados. No entanto, se a formação dá forma à ação, então, a

partir de agora se faz uma descrição mais detalhada sobre os participantes da pesquisa e dos procedimentos metodológicos adotados.

## 2.1 A INSTITUIÇÃO E A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul, com sede em Alegrete/RS, localizada na zona leste da cidade. Constituída pela educação básica e profissional, a escola é protagonista nessa pesquisa, tem 1089 alunos e 101 (cento e um) servidores (professores e funcionários) e na EPTNM tem um efetivo de 84(oitenta e quatro) alunos e 5 (cinco) professores<sup>9</sup>, que representam a população da pesquisa.

A partir desse contexto de apresentação da escola, se considerou, como critérios de inclusão dos participantes na pesquisa, os que atenderam os seguintes critérios: ser professor efetivo ou contratado do quadro do magistério público estadual da EPTNM; estar lotado na escola, ser voluntário e assinar o termo de consentimento livre esclarecido. Para tanto, foram incluídos os 5 (cinco) professores da EPTNM da escola, pois nenhum deles negou-se em participar do estudo.

Nesse sentido, a aproximação dos entrevistados e a qualidade dos dados coletados tem muito a ver com a postura do entrevistador que, precisa “desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35). Neste sentido, o entrevistador deve garantir um clima de confiança, para que o informante sinta-se a vontade para se expressar livremente e sem embaraço.

## 2.2 OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Essa pesquisa atende às exigências e procedimentos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS)<sup>10</sup>, está vinculada ao Projeto Significações da Docência na EBPT e foi encaminhada para apreciação do Comitê de Ética e

---

<sup>9</sup> Informações obtidas no whatsApp pelo vice-diretor da escola e confirmado posteriormente no Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar.

<sup>10</sup> Conselho Nacional de Saúde (BR). Resolução no 196, de 10 de outubro de 1996. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: O Conselho; 1996.



Pesquisa do Grupo MAGMA – Grupo de estudos e pesquisas e formações inicial e Continuada de Professores do Instituto Federal Farroupilha, com sede na cidade de Jaguari-RS.

Essa investigação, portanto, ligada ao projeto de pesquisa do Grupo MAGMA, segue todos os preceitos éticos descritos na pesquisa Guarda-Chuva deste referido grupo, conforme registro de número 69697717.0.0000.5574. Salienta-se também que a fala de cada participante pode significar muito para enriquecer a pesquisa. No primeiro encontro com os participantes se fez a leitura do Termo de Confidencialidade (Anexo A) e a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B).

A articulação da produção de dados dessa pesquisa perpassa pela história de vida e formação dos participantes, pois ao narrem-se deixam evidentes seus trajetos formativos, as significações de suas docências e seus saberes. Para tanto, diante de suas narrativas, cabe à ressalva que, a identificação pessoal de cada participante será mantida em sigilo, bem como a instituição pública estadual do RS que, é objeto dessa investigação.

Corroborando para essa reflexão, Minayo, Deslandes e Gomes (2013, p. 64) afirma que a entrevista tem sentido amplo na comunicação verbal, pois “[...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.” Portanto, é por meio da entrevista que os participantes narraram suas ideias, crenças, pensamentos, sentimentos, atuação, atitudes e comportamentos de toda uma vida, tanto pessoal, quanto profissional.

Para início desta investigação conversou-se com a direção da instituição escolar e nesse diálogo foi apresentado o objetivo e a intenção da pesquisa, bem como, a concessão para entrevistar os professores da EPTNM da escola. De posse dos nomes e telefones dos docentes foram enviados convites para seus WhatsApp relatando a proposta da pesquisa e do entrevistador. E, assim que se obteve o retorno foram agendadas as entrevistas, obedecendo os critérios de lugar, tempo e horário de cada um/uma e de preferência no seu próprio local de trabalho. Para isso, as dimensões éticas da pesquisa foram devidamente pontuadas e esclarecidas a todos os participantes.

Para tanto, para as entrevistas, tomou-se o próprio celular do entrevistador com aplicativo de gravador de voz, pois “dentre os instrumentos de garantia da

fidedignidade o mais usual é a gravação da conversa” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2013, p. 69). Nesse sentido, de acordo com as orientações de Meihy (2002), os dados obtidos por meio das narrativas orais obedeceram um processo de valorização das falas dos entrevistados. Nesse sentido, Meihy (2002, p. 37-38), sugere que, nas entrevistas,

[...] as perguntas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos e na sequência cronológica da trajetória do entrevistado (...) os grandes blocos de perguntas devem ser divididos em três ou quatro partes, no máximo cinco. Quanto menos o entrevistador falar melhor.

É necessário ressaltar que seguindo o raciocínio do autor, a entrevista deve ser pensada e elaborada em blocos de perguntas e separadas por temas, na sequência cronológica da trajetória do entrevistado. Para tanto, nesse trabalho, as entrevistas aconteceram estruturadas em blocos de perguntas que, contemplou o problema e os objetivos da pesquisa e da sequência cronológica dos dados nasceram às categorias iniciais, intermediárias e categoria final<sup>11</sup>.

As narrativas posteriormente foram transcritas e categorizadas, conforme a análise de conteúdo de Bardin (1977) que, analisa os materiais e classifica os em categorias para uma melhor compreensão. Para melhor entendimento da análise de conteúdo, é bom que se diga que ela alcançou popularidade a partir de Bardin (1977) que define o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo, da seguinte forma:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Desta forma, a análise de conteúdo dos dados coletados, a partir de um conjunto de técnicas parciais, procurou caracterizar o conteúdo das narrativas dos

---

<sup>11</sup> As categorias resultaram do processo de codificação e seleção de trechos das narrativas dos participantes e contou com o respaldo do referencial teórico e do imaginário do pesquisador. Para tanto, os Trajetos Formativos, Significação da Docência e Saberes Docentes são denominados de categorias iniciais. A Formação Profissional, Sentidos e Significados e Saberes do Professor são categorias intermediárias e nasceram das narrativas dos entrevistados, do referencial teórico e do conceito norteador das categorias iniciais, e a categoria docência, denominada de categoria final representa a síntese de todas as categorias no decorrer da análise de conteúdo, conforme (BARDIN, 1977).

participantes por meio de deduções e justificativas. Ainda, no entendimento da Bardin (1977) a categorização denomina-se da seguinte forma:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricadas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico (BARDIN, 1977, p. 31).

Categorizar coisas sempre foi inerente ao ser humano, pois a todo o momento o cérebro dá forma às estruturas que espelham o ambiente externo em uma forma categorial. Nota-se que, a classificação vem da interação humana com o ambiente. Nesse sentido, costuma-se, afirmar que, o ambiente pode influenciar o modo como às pessoas categorizam cada informação.

A categorização é, portanto, uma operação de classificação de elementos de uma mensagem a partir de determinados critérios. Nesse sentido, a categorização, facilita a análise da informação numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo. Para tanto, os dados que não falam por si, requerem que, se extrai deles, significados que num processo inconcluso possam promover novas compreensões.

Finalmente, para assegurar o diálogo entre pesquisador e participantes, e, para que, as narrativas pudessem fluir com tranquilidade entre os informantes e não apenas com o pesquisador, elaborou-se um roteiro, com tópicos e objetivos a serem usados nas entrevistas (APÊNDICE A). Acredita-se que esta abordagem permitiu maior compreensão do conteúdo explorado, uma vez que, possibilitou melhor compreensão da análise e discussão dos dados coletados.

## 2.3 A CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nessa seção, apresenta-se a categorização dos dados que foram coletados das narrativas dos participantes da pesquisa e que, representam suas histórias de vida e formação. Para tanto, no quadro a seguir registrou-se os codinomes dos professores, suas formações acadêmicas e suas atualizações formativas continuadas e permanentes, bem como, a faixa etária e o tempo de trabalho na EPTNM.

Quadro 1 – Professores sujeitos da investigação

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FAIXA ETÁRIA	TEMPO NA EPTNM
Ariane	Graduada em Psicologia e em Educação Técnica; Especialista em Recursos Humanos; Especialista em Terapia Cognitiva Comportamental; Mestra em Planejamento de Carreira.	30-40	6 anos
Visionário	Graduado em Matemática e Especialista em Gestão Escolar.	40-50	6 anos
Empreendedora	Graduada em Letras e Pós-Graduada em Educação.	40-50	30 anos
Inclusiva	Graduada em Letras e Direito; Especialista em Direito Processual Civil.	50-60	13 anos
Inovador	Graduado em Letras e Direito; Pós-graduado em Educação de Jovens e Adultos – EJA, e concluinte de pós-Graduação em Gestão Escolar.	50-60	6 anos

Fonte: Autor.

Cabe a ressalva que, os sujeitos dessa pesquisa foram nominados por codinomes de suas preferências, com uma breve justificativa de escolha que não referencia personalidade, mas esta ligada a uma ideia, método e sentimento que marcou/marca suas vidas, como é o caso do codinome “Ariane” escolhido pela participante em homenagem a sua professora de infância que marcou sua vida escolar. Diante dos dados apresentados, portanto, foi possível identificar a formação acadêmica inicial dos participantes e o tempo de serviço de cada um que ultrapassa os seis (6) anos de atuação na EPTNM.

Nesse sentido, para a escolha de seus codinomes, os participantes fazem a seguinte justificativa:

**Ariane:** Escolhi este codinome, porque representa uma pessoa muito especial, minha primeira professora e alfabetizadora que marcou minha vida positivamente e me influenciou a ser o que sou hoje, tanto pessoal como profissional.

**Visionário:** Escolho este codinome, visto que o professor deve estar aberto as mudanças, precisa ter várias habilidades, aprender com o outro, se relacionar bem com os alunos e mostrar a eles o que devem aprender para a vida e como profissionais.

**Empreendedora:** *Escolhi este codinome porque empreender é um desafio diário, tanto na vida, na profissão e/ou em algum negócio que escolhemos empreender.*

**Inclusiva:** *é um codinome que me reporta a valorizar o aluno na sua essência, como um ser dotado de sentimentos e emoções.*

**Inovador:** *Escolhi este codinome porque aceito desafios, busco coisas novas tanto para mim como para o outro e estou em constante aperfeiçoamento.*

Nessas breves considerações de escolha dos codinomes foi possível perceber a autoavaliação, a emoção e os sentimentos que os professores fazem de seu desempenho como profissionais na EPTNM. Portanto, a forma otimista e imaginária como os sujeitos se enxergam dentro da educação profissional é muito relevante e será trabalhada no prosseguimento da análise deste trabalho.

Para o desenvolvimento da pesquisa recorreremos ao uso de narrativas através da técnica de entrevista individual semiestruturada, de caráter aberto e baseado na obtenção de respostas livres, motivadas pelas perguntas realizadas pelo pesquisador. Para Ludke e André (1986), a entrevista desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas, e definem sua importância da seguinte forma:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a capacitação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

É preciso atentar para o caráter informativo, interativo e sigiloso da entrevista, porque, na sua especificidade técnica poderá suscitar uma proposta de intervenção dos assuntos narrados de forma mais coerente possível. No entanto, considera-se que a narrativa de vida não tem em si poder transformador, mas, em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas (JOSSO, 2004).

Para tanto, nessa investigação, os participantes tiveram a oportunidade de contar suas histórias de vida, a forma como vão se construindo docentes, e de como constituíram/constituem seus trajetórios formativos, os saberes docentes e as significações da docência. Muitos foram os achados da pesquisa através das

narrativas dos participantes que, uma vez legitimados em categorias (inicial, intermediária e final), representam a forma de pensar dos sujeitos e de como se enxergam como docentes.

Para tanto, a análise de conteúdo se assenta, de modo implícito, na crença de que a “categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto” (BARDIN, 2010, p. 147). Nesse contexto, investigativo, as categorias: Trajetos Formativos, Significação da Docência e Saberes Docentes, denominadas de categorias iniciais, resultaram do processo de codificação das entrevistas que, constituíram-se de trechos selecionados das falas dos entrevistados. Nesse sentido, contou-se, também, com o respaldo do referencial teórico e da criatividade do pesquisador.

Quadro 2 – Síntese das categorias de análise

<b>CATEGORIA INICIAL</b>	<b>CONCEITOS DAS CATEGORIAS INICIAIS</b>	<b>CATEGORIA INTERMEDIÁRIA</b>
<b>TRAJETOS FORMATIVOS</b>	Expressam as dimensões relacionadas aos percursos pessoais e profissionais dos professores, tais como, formação inicial, continuada e permanente e, ainda são elementos que qualificam o trabalho pedagógico do professor na construção de um patrimônio histórico-cultural que transforme uma realidade social.	<b>Formação Profissional</b>
<b>SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA</b>	Dá sentido e significado a docência no exercício da profissão, e envolve dimensões pessoais e profissionais do professor ao longo de um processo sócio-histórico.	<b>Sentidos e Significados</b>
<b>SABERES DOCENTES</b>	Considerados elementos articuladores de diferentes conhecimentos adquiridos ou herdados pelo professor, tem a função de mobilizar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e, são primordiais para a construção do ensino e da aprendizagem de uma instituição escolar.	<b>Saberes do Professor</b>

Fonte: Autor.

Da junção das três categorias iniciais emergiram outras três categorias intermediárias, são elas: Formação Profissional, Sentidos e Significados e Saberes do Professor. Tais categorias estão pautadas das narrativas dos entrevistados, do

referencial teórico e dos conceitos das categorias iniciais. Nesse processo, tanto para a nomeação das categorias, quanto para a determinação do número de categorias, as questões foram contingenciadas a quantidade/qualidade dos dados coletados.

Quadro 3 – Síntese das categorias de análise

<b>CATEGORIA INTERMEDIÁRIA</b>	<b>CONCEITOS DAS CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>	<b>CATEGORIA FINAL</b>
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	Apoia-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente e, propõe conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores.	<b>DOCÊNCIA</b>
<b>SENTIDOS E SIGNIFICADOS</b>	Representações do imaginário social, que através de simbologias significam a docência e representam as aprendizagens, vivências e produções que fluem da memória dos sujeitos e do cotidiano escolar.	
<b>SABERES DO PROFESSOR</b>	Conhecimentos originados pelas ciências, métodos e técnicas pedagógicas e do domínio do conhecimento específico que se fundamenta no fazer da profissão ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar do professor.	

Fonte: Autor.

A partir da leitura que se faz dos quadros (2 e 3), observou-se que as categorias estão agrupados analogicamente por meio da análise categorial que se concretizou pela seleção do material coletado, leitura flutuante e exploração do texto codificado com vistas a responder ao problema e aos objetivos da investigação (BARDIN, 2010). A rigor, a análise categorial se respalda pelo fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças.

Sendo assim, na constituição das categorias, houve a formação da categoria denominada “Docência”. Esta categoria foi constituída no intuito de respaldar o contexto das narrativas dos participantes. De fato, a categoria final, também, representa a síntese das categorias iniciais e intermediárias no decorrer da análise dos dados. De outra forma, houve a intenção de demonstrar de forma sistemática a construção progressiva de todas as categorias de análise, e para isso organizou-se um demonstrativo que sintetiza essa construção:

Quadro 4 – Síntese final das categorias de análise

<b>CATEGORIA INICIAL</b>	<b>CATEGORIA INTERMEDIÁRIA</b>	<b>CATEGORIA FINAL</b>
<b>TRAJETOS FORMATIVOS</b>	<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>DOCÊNCIA</b>
<b>SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA</b>	<b>SENTIDOS E SIGNIFICADOS</b>	
<b>SABERES DOCENTES</b>	<b>SABERES DO PROFESSOR</b>	

Fonte: Autor.

Tendo em vista, portanto, a realização da análise de conteúdo, aprecia-se a categoria final que, denominada “docência” está recheada de saberes, sentidos e significados. Em decorrência disso, essa categoria reflete a profissionalização e a formação do professor da EPTNM e não pode ser analisada como rotineira e sem sentido, porque nela estão envolvidos sentimentos, relações e saberes, ao ponto de atingir uma dimensão social, capaz de superar o próprio individualismo (IMBERNÓN, 2011). Todavia, a categoria docência, incorpora um conhecimento muito particular originado pelas narrativas dos participantes e dessa forma cria mecanismos de estímulos para a análise de resultados.



### **3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: FORMAÇÃO, SABERES, SIGNIFICAÇÕES E TRAJETOS FORMATIVOS**

Nesse capítulo formalizou-se uma pesquisa bibliográfica de estudos anteriores sobre os temas Formação e Saberes dos professores da EPTNM, e na sequência fez-se um apanhado cronológico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil desde o ano de 1909, incluindo a historicidade da formação do professor no exercício de sua função profissional que envolve saberes, significações e trajetos formativos. E, ainda se fez um breve comentário sobre a Lei nº 13.415 de 16/02/2017, relatando a mais significativa mudança que afetará a EPTNM nos dias atuais.

#### **3.1 FORMAÇÃO E SABERES DE PROFESSORES DA EPTNM: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

A aplicabilidade da pesquisa bibliográfica neste tópico permitiu que se fizesse uma pesquisa de estudos anteriores<sup>12</sup> que, abrangeu produções acadêmicas num período entre 2008 e 2018. Tais estudos permitiram um olhar mais detalhado do que mudou neste período, e ainda possibilitou a justificativa dessa pesquisa, através da comparação e das relações dos trabalhos investigados com as temáticas em destaque: “Formação de Professores da EPTNM” e “Saberes docentes de Professores da EPTNM”.

Neste sentido, pesquisou-se no Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>13</sup>, com a temática: “Formação de Professores da EPTNM”, e foram encontrados quatro trabalhos de dissertações: Junior (2008); Scirea (2010); Santos (2017); Porto (2018). E na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD<sup>14</sup>, foram encontrados dois trabalhos de dissertações: Claudino (2010); Orso (2011).

---

<sup>12</sup> O Estudo Anterior é uma modalidade de pesquisa de caráter bibliográfico, que visa fazer uma síntese integrativa de conhecimentos sobre um determinado tema, comumente a partir de teses e dissertações.

<sup>13</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. É uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados do país, desde 201.

<sup>14</sup> A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.

Na pesquisa referente a temática: Saberes docentes de Professores da EPTNM, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram encontradas 2 (duas) dissertações: Boas (2017); Silva (2016), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, também, encontrou-se 2 (duas) dissertações: Nascimento (2013); Granvile (2016).

O fato de se pesquisar no “Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD” torna este trabalho relevante, mas talvez não único, porque há fontes de estudos sobre as mesmas temáticas em outros periódicos da área, mas para evitar a repetição optou-se em pesquisar somente nos bancos de dados acima mencionados.

E, para que se tenha melhor entendimento dos trabalhos de cada banco de dados, e, se conheça o que os autores escreveram e pensam até agora sobre as temáticas, essa investigação, referendou 2 (duas) categorias temáticas: “Formação de professores da EPTNM e Saberes docentes de Professores da EPTNM” que representam o processo construtor da docência.

### **3.1.1 Mapeamento das produções: formação de professores da EPTNM**

O mapeamento apresenta as produções em dissertações defendidas no Brasil, sobre a temática: Formação de Professores da EPTNM, com o recorte temporal no período de 2008 a 2018, e, que foram sistematizadas do Banco de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. A finalidade desse estudo é verificar o que mudou neste período, comparando o conteúdo dos trabalhos investigados com a temática Formação de Professores da EPTNM. A seguir, no Quadro 5, é possível visualizar os resultados para a primeira temática pesquisada:

Quadro 5 – Publicações do banco de Teses e Dissertações – CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, pesquisa sobre Formação de professores da EPTNM, entre os anos de 2008 a 2018

<b>Tema: Formação de Professores da EPTNM</b>		
<b>Título</b>	<b>Autores Universidade</b>	<b>Ano</b>
A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in) tensões	Waldemar de Oliveira Junior Universidade Católica de Santos	2008
Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Marlene Maria Fumagali Scirea Universidade do Oeste de Santa Catarina	2010
Formação de Professores para a Educação Técnica de Nível Médio: Análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR	Jane Carla Claudino Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2010
As políticas educacionais de formação de professores dos cursos técnicos em nível médio: cursos profissionalizantes no Paraná (1971-2008)	Ana Paula Grochocki Orso Pontíficia Universidade Católica do Paraná	2011
Trajetos formativos de docentes da EBPTT: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Computação	Juliani Natalia dos Santos Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	2017
Trajetos formativos e significações imaginárias: narrativas de professores da EBTT	Eliane Quincozes Porto Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	2018

Fonte: Autor.

Através do mapeamento das produções científicas, acima identificadas, dá-se continuidade nas descrições das temáticas selecionadas, como forma de conhecer resumidamente o resultado da pesquisa de cada autor, tendo como tema a “Formação de Professores da EPTNM”.

A dissertação sobre, A formação de professores para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tensões (2008) de Waldemar de Oliveira Júnior, integra o projeto maior Gestão de Escolas: Políticas e práticas, que aborda a análise de temas que atingem a formação pedagógica, bem como sua implicação na atuação de professores da educação profissional de nível médio.

Com o objetivo de investigar os caminhos percorridos pelos professores do ensino técnico em sua evolução profissional, a pesquisa usando a metodologia de

estudo de caso tenta desvendar as implicações da formação pedagógica (ou da ausência dela) no trabalho do professor da EPTNM.

Para Junior (2008) esse trabalho teve origem a partir da seguinte pergunta: qual a implicação da formação pedagógica (ou da ausência dela) no trabalho do professor da educação profissional em nível médio? E as respostas, com exceção de uma, são unânimes em afirmar a importância da formação pedagógica na formação docente:

As respostas são eloquentes e apontam para a necessidade dos professores terem formação pedagógica. Apenas o engenheiro-professor Manfredi (um dos entrevistados na pesquisa) considerou a formação pedagógica apenas como uma formalidade. Todos os demais professores dentre os seis entrevistados, de um modo mais forte ou mais moderado, atribuem grande valor a essa formação (JUNIOR, 2008, p. 103).

Pela eloquência das narrativas dos professores observa-se que a formação pedagógica continua sendo o carro chefe da formação docente. No entanto, é necessário um arcabouço legal que sustente essa formação, pois até agora os instrumentos legais e normativos para a sua efetivação são ocasionais e de pouca duração.

Historicamente, segundo Peterossi (1994) as poucas experiências que mereceram registros sobre a formação pedagógica encontram-se no curso de preparação de docentes das escolas profissionais que foram realizados na Escola Venceslau Brás, no Rio de Janeiro, em 1917, e nos cursos de aperfeiçoamento para a formação de docentes, instituídos em 1931, nas escolas profissionais do Estado de São Paulo, com dois anos de duração.

Outros lampejos estão na LDB 4.024 de 1961 que previa, em seu artigo 59, que a formação dos professores das matérias técnicas específicas dar-se-ia por meio de Cursos Especiais de Educação Técnica e, na Lei de nº 5.692/71, que estabelecia o Esquema I, para formação de professores graduados e o Esquema II para os Técnicos de Nível Médio que trabalhassem como docentes.

Na LDB 9.394/96, a partir do art.67, também está assegurado ao professor o direito para a realização de formação docente em serviço, isto é, “[...] aperfeiçoamento profissional continuado do professor, inclusive, com licenciamento periódico para esse fim e, com período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho do professor [...]” (BRASIL, 1996).

No entanto, é possível afirmar que se faz necessário implantar no País políticas públicas para a formação de professores da EPTNM, de forma a dar ao docente técnico, habilidades necessárias para a docência, visão e suporte técnico para uso das tecnologias que são indispensáveis na formação docente contemporânea.

A dissertação, Formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio, de Marlene Maria Fumagali Scirea (2010), é uma investigação referente à formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM, e, teve como objetivo analisar a Formação dos Professores da EPTNM cuja finalidade é compreender o cenário atual desta formação, inclusive sua atual proposição, levando em conta o seu percurso no país.

A autora trabalhou com a metodologia de pesquisa documental, sendo essa realizada em Diretrizes, Leis e Decretos e complementada pela pesquisa bibliográfica feita em livros e revistas especializadas. Nesse contexto histórico bibliográfico, Scirea (2010) faz uma reflexão de seu trabalho, quanto à formação de professores da EPTNM:

A formação de professores para o EPTNM sempre se manteve marginalizada nas políticas públicas, e as poucas discussões que mereceu giraram em torno do papel do professor, envolvendo o processo de ensinar e aprender, sem no entanto chegarem ao aprofundamento necessário sobre sua formação. É histórica, portanto, a dívida que o país tem em relação à ausência de políticas públicas para a formação de professores para a EPTNM e, em decorrência, por uma cultura de desvalorização social desta formação. A falta de políticas de formação de professores para este nível de ensino fomenta de forma intensa as discussões de educadores nos mais variados fóruns (SCIREA, 2010, p. 52).

A ausência de políticas públicas<sup>15</sup> para a formação de professores da EPTNM se revela um retrocesso diante do processo de mudanças pelo qual vem passando o mundo de hoje, mudanças que são advindas dos avanços da tecnologia, da ciência, informação, pesquisa e comunicação, e, que podem causar choques no sistema educacional brasileiro.

---

<sup>15</sup> As políticas públicas são conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. Ou seja, correspondem a direitos assegurados na Constituição Federal. Disponível em: <https://www.politize.com.br/politicas-publicas/>. Acessado em 4/3/2020.

Segundo Schwartz (2000, p. 51) as profissões do futuro, ou melhor, “a profissão do futuro”, em todas as áreas, incluindo a profissão de professor, parece ser a de um eterno aprendiz, estudante ou pesquisador. Nesse cenário, talvez o professor técnico tenha suas deficiências, por conta de uma formação ineficaz que talvez não vá além das técnicas didáticas de transmissão de conteúdos.

Na realidade, esse é um problema estrutural do sistema educacional brasileiro, e se depender do governo e das políticas públicas, a EPTNM continuará deficitária de formação específica para o magistério, é o que mostra a Lei nº 13.415/2017, a qual institui o novo Ensino Médio, e que em seu art. 6º, inciso IV, estabelece um perfil de prováveis profissionais para atuarem como professores da EPT de nível médio.

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender a formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Sem dúvida parece haver por parte do sistema educacional brasileiro, um consenso de que a EPTNM não é prioridade de políticas públicas, nem de governo, e na realidade não há lógica para tamanha desconsideração para com os professores que precisam se qualificar para o trabalho docente e para atender uma comunidade que constrói suas profissões nessa modalidade de ensino.

Nessa travessia, pode-se pensar que o professor do ensino técnico não é um profissional da área da educação, mas sim, um profissional de outra área, que nela leciona. Por esse motivo, talvez, as instituições formadoras encontrem dificuldades para definir um programa de curso que especialize estes profissionais.

Essa realidade é criticada por Imbernón (2011), quando define o conhecimento profissional docente:

A profissão docente 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 e nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (IMBERNÓN, 2011, p. 30).

Para o autor, a docência tem sua própria especificidade pedagógica que, além de produzir saberes, exige do professor, compromisso ético e moral e permite a socialização do conhecimento entre outros agentes educacionais. Cabe a ressalva, portanto, que o conhecimento da docência se estrutura da pluralidade dos saberes, incluindo os saberes da profissão do professor, os saberes sociais, políticos e culturais. Para tanto, a profissão docente não é meramente técnica e de especialistas infalíveis, até porque, muitos dos professores da EPTNM, mesmo sem formação para a docência estão capacitados para serem educadores.

Na concepção de Scirea (2010, p. 69) “os professores da EPTNM carecem de uma formação pedagógica específica”. E, exigir dos professores uma visão mais ampla e sistêmica de atualização e mudança, sem dar-lhes subsídios necessários para a sua realização, seria eximir o sistema educacional brasileiro do descaso que tem com a formação de professores da EPTNM ao longo dos tempos, apesar da escola também não ter deixado claro qual o seu papel de participação no mundo social e produtivo.

Essa realidade é uma das preocupações de Ciavatta (2006), quando define o papel do professor diante da sociedade dominante:

Queremos mudar o ângulo de visão e ter como ponto de partida o professor não apenas como ser humano individual, mas como um ser social, como um ser em relação, colaborativo, que produz seus meios de vida junto com os demais, que se beneficia do conhecimento secularmente acumulado pela humanidade. Consciente ou não desse lado de si mesmo, o professor se forma no ato de ver e de ser visto, de conhecer e ser conhecido, de reconhecer e ser reconhecido, no ato de viver e de educar-se para educar outros seres humanos (CIAVATTA, 2006, p. 43).

A ausência de uma formação pedagógica específica que supra as necessidades profissionais dos professores da EPTNM pode afetar a qualidade do trabalho docente, a aprendizagem e a permanência do aluno na instituição escolar. Para Imbernón (2011) a formação será “legítima” quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e para a melhoria da aprendizagem do aluno.

A partir desse pressuposto, concorda-se com Kuenzer (2010) quando afirma que:

A formação de professores para a educação profissional, dada à complexidade do mundo do trabalho contemporâneo e os direitos e

necessidades da classe que vive do trabalho, só terá qualidade se articular graduação plena na área profissional específica, que assegure rigorosa formação científico-tecnológica à formação pedagógica de qualidade, que incorpore as ciências humanas, a ser realizada de forma subsequente ou concomitante, desde que, neste caso, se desenvolva a partir de um projeto pedagógico orgânico, que integre ambas as formações (KUENZER, 2010, p. 505).

Para obter-se uma graduação específica para a área profissional técnica que atenda a formação dos professores, os direitos e as necessidades dos estudantes, se faz necessário que as políticas públicas e de governo, ajam em regime de urgência, pois do contrário as ações paliativas para a qualificação dos docentes, bem como, para a valorização de suas carreiras e desenvolvimento do aluno continuaram ineficientes, sem qualidade.

Segundo Scirea (2010) para que a EPTNM torne-se respeitada e alcance seus objetivos, é preciso que se estabeleça em nosso país uma política de formação profissional séria e convincente, e que os professores por sua vez sejam capazes de problematizar a sua própria prática, a fim de refletirem criticamente sobre o sistema educacional brasileiro e sobre as interferências internas e externas que ligam o interesse do capital aos resultados educacionais.

Na dissertação “Formação de Professores para a Educação Técnica de Nível Médio – Análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR (2010) de Jane Carla Claudino, a pesquisa qualitativa trabalha a revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas, do Programa Especial de Formação Pedagógica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Considerando o momento de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, essa pesquisa faz referências as políticas de formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e, questiona a sua validade. Para Claudino (2010) a EPTNM tem uma relação direta com a Educação Básica e, nessa etapa de ensino a formação docente acontece com normalidade, portanto, diferente da formação de professores técnicos de nível médio que não usufrui desse mesmo direito.

Nesse mesmo enfoque Oliveira (2010) fala que a legislação brasileira é branda, quando se refere à formação de professores para as disciplinas especializadas do ensino técnico no Brasil, porque, [...] dada à flexibilidade da legislação brasileira, a formação de professores para as disciplinas técnicas no nível médio da Educação Profissional, continua não sendo exigida dos docentes



(OLIVEIRA, 2010, p. 2). Nesse sentido, a EPTNM, ainda carece de marcos regulatório para se materializar como processo educativo, não especial, não emergencial e com integralidade própria.

As políticas de formação de professores para a educação profissional procuram transpor as dicotomias que perpassam a formação para o trabalho e a formação humana. No entanto, Claudino (2010) considera que mesmo com a promulgação da atual LDB 9394/96, há ainda muita instabilidade, e considera:

Nesse ponto é importante destacar o caráter dicotômico existente entre formação humana e formação profissional. Entende-se que a educação é um processo social no qual a escola é central, mas não o único espaço em que esse processo ocorre. No entanto, independentemente do espaço em que ela ocorra, a formação de professores deve estar voltada para a construção de sujeitos que fazem parte de uma sociedade historicamente situada e em transformação, portanto, é preciso definir o tipo de cidadão que se deseja formar para atuar nessa sociedade (CLAUDINO, 2010, p. 19).

A formação de professores voltada para a cidadania tem características pedagógicas marcantes e que, quando postas em prática podem revolucionar a educação. Da mesma forma, a EPTNM que, atende a grande demanda de profissionais de nível técnico para o setor produtivo, quando capacita seus professores, humaniza as relações de trabalho e formaliza uma educação profissional técnica para todos poderá transformar o mundo do trabalho.

Para Claudino (2010) a indefinição com relação à formação de professores para a EPTNM, pode ser o reflexo de mais de um século de inconstância das políticas públicas e das políticas governamentais, porque nessa modalidade de ensino estão inseridas as classes populares<sup>16</sup>. Outro fator determinante pode ser a relação entre educação profissional e escola, que é algo ainda recente na história da educação brasileira.

É importante ressaltar que quando se fala em “formação” necessariamente não há referência apenas para à aquisição de conhecimentos científicos e de qualificação profissional, mas, também de aquisição de conhecimentos tácitos que nos permitem viver em sociedade como cidadãos (CLAUDINO, 2010, p. 19). Em princípio a formação docente não se manifesta só na academia e na escola de forma

---

<sup>16</sup> As classes populares neste caso podem ser pessoas com pouca expressão econômica, política e social, que a margem do poder dominante de sua época (social, capitalista, burguês, político), ainda assim, ambicionam torná-las autônomas e donas de seu próprio destino e negócio através de uma formação técnica dos cursos técnicos profissionalizantes oferecidos no Brasil (Fonte do autor).

secundária, mas também na família, no trabalho e, em outras instituições sociais, como sindicato, instituições religiosas e associações de bairros.

Na dissertação intitulada, *As políticas Educacionais de Formação de Professores dos Cursos Técnicos em Nível Médio: Cursos Profissionalizantes no Paraná (1971-2008)* de Ana Paula Grochocki Orso, (2011), o tema pesquisado focaliza as Políticas Educacionais de Formação de Professores dos Cursos Técnicos em Nível Médio, ou seja, dos cursos profissionalizantes, com o objetivo de investigar como se desenvolveram as políticas de formação de professores, especialmente na parte relativa às disciplinas profissionalizantes para esses cursos.

O trabalho fundamentou-se em uma pesquisa documental, ou seja, nas Leis, Decretos e Pareceres, a partir da implantação desses cursos, e sua situação na atualidade, para verificar também a efetividade das políticas de formação de professores, uma vez que a temática do ensino profissionalizante está sendo discutida amplamente por vários setores da sociedade com relação a sua efetividade, qualidade do ensino e qualificação profissional.

A pesquisa de Orso (2011), portanto, tenta responder à seguinte indagação: como historicamente se desenvolveram as políticas educacionais de formação de professores das disciplinas profissionalizantes dos cursos técnicos em nível médio no Brasil e especialmente no Paraná? Para a autora, as políticas de formação de professores têm sido objeto de pesquisa como uma das formas de apontar resultados para melhorar o ensino no Brasil, uma vez que prevalece a ideia de que educação de qualidade só se faz com formação docente de qualidade.

Segundo Orso (2011) o tema de seu trabalho teve origem em sua experiência pessoal, quando durante a sua formação, notou que grande parte dos professores que lecionavam as disciplinas profissionalizantes eram bacharéis, não possuíam formação pedagógica, e diziam ser o magistério a sua segunda atividade.

No debate, em torno da formação pedagógica, André (2001, p. 59), afirma que, a atividade docente é mutante e avança "[...] exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação [...]". Para tanto, o professor precisa priorizar a sua capacitação profissional e trabalhar para o desenvolvimento de seu aluno (cognitivo, cultural, emocional), a fora isso, o processo educativo torna-se enfadonho e superficial.

Na dissertação intitulada “Trajetos formativos de docentes da EBPTT: reflexões a partir do curso de licenciatura em computação”, de Juliani Natalia dos Santos (2017), o objetivo foi compreender como se constituem os trajetos formativos e os saberes docentes para atuação na Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica em um curso de Licenciatura em Computação.

A metodologia tem base em uma pesquisa qualitativa de caráter explicativo, por meio de narrativas de vida e formação, com seis (06) professores do curso de Licenciatura em Computação, de um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do RS, através de perguntas abertas e semiestruturadas, colhidas individualmente. A pesquisa mapeou as diferentes especificidades de formação dos docentes, além de listar quais saberes são acionados pelos colaboradores diante da análise das representações da docência para esse grupo de professores.

Segundo Santos (2017), o tema de sua pesquisa delineou-se na Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que, em seu art. 7º, propõe que os Institutos Federais, além de ofertarem Educação em Nível Médio, têm como objetivo ofertar cursos de Licenciatura, bem como “[...] programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a Educação Profissional”, visando a verticalização do ensino (BRASIL, 2008).

Para Santos (2017), existem programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, mas não para a Educação Profissional. Há de se pensar em uma formação específica de professores para o contexto educativo profissional, tendo em vista os inúmeros professores de diferentes formações que atuam na Educação Profissional, sem a devida habilitação para a docência que precisa ser regulamentada. A autora toma por base Simionato e Kronbauer (2008, p. 108), os quais, com referência a esse assunto, afirmam:

Poucos são os estudos na área de trabalho e educação que tomam por objetivo de análise o professor, sua formação e práticas em sua atuação na Educação Profissional, a construção da identidade profissional, o docente em suas categorias fundantes, as contribuições de uma formação pedagógica na qualificação dos cursos e o entendimento da docência por parte dos próprios sujeitos.

Para os autores, o pouco interesse em se estudar a Educação Profissional e suas especificidades técnicas e tecnológicas, talvez seja o reflexo da falta de investimento nessa modalidade de ensino (SIMIONATO; KRONBAUER, 2008). Para Pacheco (2011, p. 36), “não há como fugir da seguinte lógica: o trabalho dos professores estará sempre refletindo a formação recebida, e hoje essa formação de modo geral conflita com o cenário atual”. A ausência de um programa específico de formação para os professores da Educação Profissional impede que algumas iniciativas docentes sejam trabalhadas para a melhoria do processo educativo.

É possível vislumbrar uma Educação Profissional e Tecnológica fomentadora do crescimento das lutas sociais e articuladora de uma sociedade mais justa e emancipadora. No entanto, para que essa proposta de educação realmente se efetive, precisa-se de profissionais capacitados, e, conseqüentemente, de investimento, pesquisa e de políticas públicas que definam a formação docente para a EBPTT no Brasil (SANTOS, 2017). Certamente, precisa-se qualificar a EBPTT, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho (IMBERNÓN, 2011).

Ao concluir o trabalho, Santos (2017, p. 141) afirma que seu estudo de pensar uma formação específica de professores para o Curso de Licenciatura em Computação talvez seja “somente uma faísca” na imensidão do que se pode descrever sobre a EBPTT no Brasil e acredita que pequenos estudos, assim que propagados, poderão estabelecer longos momentos de reflexão, acendendo uma pequena chama em cada pessoa que o ler ou dele se apropriar.

Na dissertação intitulada “Trajetos Formativos e Significações Imaginárias: Narrativas de Professoras da EBTT”, de Eliane Quincozes Porto (2018), a autora pensou os trajetos formativos das professoras do Ensino Técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com a intenção de responder às inquietações que surgiram a partir da vivência das mulheres educadoras na Educação Profissional e Tecnológica, em um universo de cursos técnicos, historicamente, masculinos.

O objetivo do trabalho da autora Porto (2018) foi investigar os trajetos formativos de professoras de Ensino Técnico de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, situado no Rio Grande do Sul. A escolha metodológica foi à pesquisa qualitativa por meio de narrativas de vida e formação. Entretanto, para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas individuais do tipo

semiestruturadas, com as professoras colaboradoras, no intuito de problematizar suas práticas pedagógicas da docência.

Segundo Porto (2018), a realização de sua pesquisa, na perspectiva de gênero e docência, mostra a fluidez e o movimento da produção dos sujeitos, tendo em vista que, segundo Graupe (2009, p. 53), “existem muitos femininos e masculinos” em um mosaico de diferenças socialmente construído, sem verdades únicas e teses fixas. Assim, a construção das significações imaginárias de mulheres na docência, em espaços historicamente tidos como masculinos, passa a despertar novos sentidos e diferentes imagens.

Diante disso, Porto (2018, p. 61) afirma que “compreende que as identidades são construídas na pluralidade e na diferença, assim como a constituição das identidades de gênero, do professor e da professora no campo da educação”. Desse modo, há que se ter em vista que muitas são as significações imaginárias do ser mulher-professora ao longo da história, pois cabe observar que “[...] a história é impossível e inconcebível fora da imaginação produtiva ou criadora” (CASTORIADIS, 1982, p. 176). Por isso, o imaginário é sempre representação, ou seja, é a tradução, em imagens e discursos, daquilo que se chama de real.

Significando seu trabalho, Porto (2018, p. 85) argumenta que “ao adentrar na categoria Gênero e Docência, os atravessamentos que ocuparam as narrativas foram bastante diversos”. No entanto, salienta que foram unânimes as relações estabelecidas entre questões de gênero, na ótica da história das mulheres. As áreas técnicas são fortemente atravessadas pelo imaginário instituído de lugar para homem, de pertencimento masculino, ainda que as mulheres já estejam ocupando esses lugares, por competência e direito.

Mesmo com os diversos projetos de reforma educacional, é difícil acreditar que ainda há descaso das políticas públicas para a formação pedagógica do professor da educação profissional técnica. Afinal, a legislação normatizou a formação dos professores para a educação básica, mas não conseguiu dar destaque para a formação de professores dos cursos técnicos em nível médio. A especificidade profissionalizante técnica precisa ser avaliada e reestruturada no sentido de inquirir uma política educacional que seja eficaz para atender essa modalidade de ensino no Brasil.

### 3.1.2 Mapeamento das produções: saberes de professores da EPTNM

O mapeamento apresenta as produções em dissertações defendidas no Brasil, sobre a temática: Saberes docentes de Professores da EPTNM, com o recorte temporal no período de 2008 a 2018 e, que foram sistematizadas do Banco de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD. A finalidade desse estudo é verificar o que mudou neste período, comparando o conteúdo dos trabalhos investigados com a temática Saberes docentes de Professores da EPTNM. A seguir, no Quadro 6, é possível visualizar os resultados para a segunda temática pesquisada:

Quadro 6 – Publicações do banco de Teses e Dissertações – CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD, pesquisa sobre Saberes docentes de Professores da EPTNM, entre os anos de 2008 a 2018

<b>Tema: Saberes docentes de Professores da EPTNM</b>		
<b>Título</b>	<b>Autores Universidade</b>	<b>Ano</b>
Saberes docentes da educação profissional técnica de nível médio do IFPI: a construção de uma docência qualificada	Lauriane Alves do Nascimento Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2013
Saberes docentes na formação inicial de professores para a educação profissional técnica de nível médio	Fernanda Rebeca Araújo da Silva Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	2016
Saberes dos professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem	Nilton Cesar Granvile Universidade de São Paulo	2016
Saberes docentes necessários na formação continuada de professores para a educação profissional técnica de nível médio	Maria Erinete Reis Vilas Boas Instituto Federal do Amazonas	2017

Fonte: Autor.

Através do mapeamento das produções científicas dá-se continuidade nas descrições das temáticas selecionadas, em relação ao tema: Saberes docentes de Professores da EPTNM, como forma de conhecer resumidamente o resultado da pesquisa de cada autor.

A dissertação: Saberes docentes da educação profissional técnica de nível médio do IFPI: a construção de uma docência qualificada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, de Lauriane Alves do Nascimento (2013), apresenta um trabalho que trata dos saberes de docentes que atuam na educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal do Piauí (IFPI) e, objetiva analisar os saberes construídos e mobilizados por esses profissionais, suas fontes e momentos de partilhas, através de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Segundo Nascimento (2013) foi constatado que os professores, mesmo não possuindo formação para a docência, apresentam boa qualificação (graduação, mestrado e doutorado) e, que como professores da EPTNM, construíram saberes atitudinais (atitude diante de uma determinada situação); saberes organizacionais (forma de agir no local de trabalho), saberes procedimentais(método de executar uma tarefa) e saberes do mundo do trabalho(conhecimento do ambiente onde se desenvolvem as forças produtivas).

Para Nascimento (2013), os professores reconhecem, todavia, a especificidade dos saberes da docência e valorizam sua importância e necessidade e dessa forma a autora imprime sua opinião:

Acredito que os saberes desses profissionais podem ser fortalecidos, acrescidos ou esclarecidos, através da formação continuada, a ser oferecida pela instituição ou através de iniciativa própria, autoformação, com o objetivo de superar a fragmentação dos saberes que construídos na prática, como é o caso de muitos professores que atuam na educação profissional e que possuem saberes tácitos do senso-comum que precisam ser superados (NASCIMENTO, 2013, p. 90).

A complexidade da docência e do ato de ensinar exige da formação de professores da EPTNM, a construção de um novo trabalhador em educação. É necessário, portanto, compreender a importância e a amplitude da formação docente para fundamentar a fragmentação dos saberes dos professores que são constituídos pela prática pedagógica e senso-comum, mas, que precisam ser superados para não fenecerem através do tempo.

No depoimento dos professores fica claro que a correria diária, o isolamento do professor e a falta de momentos de partilhas, podem limitar a legitimação, a produção e a divulgação de saberes importantes para formação docente. Portanto, faz-se necessário pensar uma proposta de formação continuada sob a Lei de nº 11.784/08, que criou a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e

Tecnológico dos Institutos Federais, e, por conseguinte, impede o ingresso de Professor novo, sem habilitação específica em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente.

Na dissertação: Saberes docentes na formação inicial de professores para a educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, de Fernanda Rebeca Araújo da Silva (2016), entende-se que os saberes docentes são importantes no exercício da profissão e se constituem ao longo do processo formativo do professor.

Para Silva (2016), o objetivo de sua pesquisa é compreender em que aspectos as ações desenvolvidas nos cursos de licenciatura possibilitam a construção de Saberes Docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), e teve como sujeitos da pesquisa os estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro, e, elegeu como aporte teórico-metodológico a pesquisa-ação.

Segundo Silva (2016) inicialmente se buscou conhecer os saberes tidos como necessários à formação docente para a EPTNM, que se construíram ao longo da trajetória histórica da formação de professores para esta modalidade de ensino. Tais saberes docentes representam elementos constituintes da prática do professor, seus conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, ou seja, o que ele sabe o que ele faz e o que ele é, enquanto profissional. Nesta visão sistêmica e longitudinal, é possível afirmar que o professor é produtor de saberes no seu fazer e no refletir de sua prática.

Em síntese, neste contexto, decorrente do processo investigativo de Silva (2016) resultantes das reflexões e discussões com os licenciandos foi possível elencar alguns saberes necessários à docência na EPTNM, são eles:

Compreensão da formação humana integral; conhecimento do mundo do trabalho, conhecimento de questões técnicas específicas; compreensão do trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico na mediação do ensino e no diálogo com a ciência; a interdisciplinaridade como um dos caminhos para a articulação com as disciplinas gerais e técnicas; o entendimento da relação teoria e prática nos contextos dos cursos técnicos; pensar o ensino a partir da realidade da instituição a qual se destina, a fim de que seja contextualizado (SILVA, 2016, p. 214).



Para tanto, esses saberes são aspectos de ações desenvolvidas nos cursos de Licenciatura que possibilitam aos acadêmicos construir saberes docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nessa citação, em linhas gerais, toda a ação produzida envolve ideias que se somadas a um coletivo, entre professores, alunos e corpo administrativo e pedagógico da instituição escolar pode transformar o processo educativo da EPTNM.

Na dissertação, Saberes dos professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem da Universidade de São Paulo, de Nilton Cesar Granvile (2016), a docência da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, tem referência importante na formação de trabalhadores técnicos, no Brasil.

A pesquisa tem o objetivo de descrever e analisar os saberes dos professores de uma escola privada de educação profissional em enfermagem, no município de Ribeirão Preto, considerando suas vivências na prática pedagógica, a partir de referencial de Tardif, e, aplica a metodologia da pesquisa, descritivo-exploratória e qualitativa, como processo para qualificar sua investigação no intuito de alcançar o resultado desejado.

Segundo Granvile (2016) o professor no exercício da docência, sempre se alicerça de alguns saberes para dar conta de sua tarefa de ensinar, mesmo quando não necessariamente foi formado especificamente para tal ou mesmo quando não reflete sistematicamente e criticamente sobre a docência. Neste sentido, foram feitas aproximações a algumas ideias sobre os saberes docentes, que no âmbito da educação profissional, especificamente, na enfermagem, ainda são tratados de forma tímida.

Para viabilizar o estudo, segundo Granvile (2016) foram realizadas entrevistas com 13 (treze) professores/enfermeiros da EPTNM, que baseados em suas experiências na escola, destacam saberes que são oriundos de diversas fontes, portanto, vejamos:

Da própria escola e da socialização dos professores com seus pares e alunos; da formação em cursos de formação pedagógica, seja licenciatura ou especialização; da formação prévia àquela específica para a docência, seja em cursos de bacharelado ou em níveis de ensino anteriores à graduação, além dos saberes pessoais e daqueles relacionados ao uso de matérias didático-pedagógicas que também conformam a docência (GRANVILE, 2016, p. 90).

Esses saberes, no exercício cotidiano do trabalho docente, são articulados e reconstruídos. Eles mostram significativamente a diversidade da formação docente, apesar da fragilidade das políticas de formação docente no País. Em relação às condições concretas de trabalho do professor na EPTNM, pode se afirmar que, “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, entre outros” (TARDIF, 2011, p. 64).

Para Tardif (2011, p. 64) o saber docente se constrói na confluência entre fontes diversas de saberes que são oriundos da história de vida e formação dos professores, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, dentre outros. Nesse contexto, observa-se, porém, que cabe ainda avançar na construção de prática docente que permita que o enfermeiro construa saberes que o apoie na compreensão crítica de seu papel como professor da educação profissional técnica de nível médio.

A dissertação, “Saberes docentes necessários na formação continuada de professores para a educação profissional técnica de nível médio” de autoria de Maria Erinete Reis Vilas Boas (2017) foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, campus de Presidente Figueiredo – CPRF, localizado no município de Presidente Figueiredo/AM. Essa pesquisa tem como objetivo evidenciar os saberes docentes para a Formação Continuada de Professores para EPT de Nível Médio.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado a abordagem qualitativa e descritiva. Para tanto, Boas (2017) considera:

A busca para compreender como os professores aprendem os conhecimentos que são necessários à prática docente, e as formas pelas quais os docentes articulam diferentes saberes no exercício da docência, tem se constituído um campo fértil nas pesquisas necessárias para uma atuação de qualidade. Essa vivência no exercício de sua profissão amplia seus conhecimentos, uma vez que é no embate com a prática que se percebe o quanto ainda se precisa aprender, sobretudo, relacionar o que se aprendeu na formação acadêmica, de forma a imbricar cada ciência, com a prática pedagógica (p. 15).

Percebe-se, portanto, que os pesquisadores têm curiosidades em saber como o professor da EPTNM tem adquirido seu repertório de saberes uma vez que pela

prática se percebe o trabalho do professor e o quanto ele avança na busca do aprender.

Contribuindo para essa reflexão, Boas (2017) confirma o significado de sua pesquisa no contexto da formação docente da EPT de nível médio:

A sociedade brasileira reconhece a importância da formação profissional docente para uma educação de qualidade e convive com muitos desafios inerentes à formação desses profissionais. Nessa perspectiva, foram discutidos formação docente e seus processos formativos vistos aqui, como Saberes docentes necessários para subsidiar a formação continuada de professores para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), possibilitando que os docentes repensem sua prática e construam saberes necessários para o ressignificar de sua profissão. Nesse sentido, buscou-se pontuar as peculiaridades desse nível de ensino, buscando um diálogo com teóricos que, não só auxiliem na compreensão desta temática, como também proporcionem um novo olhar sobre a formação de professores no EPTNM e os inúmeros desafios a serem superados (p. 18).

Nessa perspectiva, quando se discute formação docente e seus processos formativos, alimenta-se a ideia de que desse debate nasçam saberes que possam subsidiar a formação continuada dos professores para a construção de um processo educativo efetivo que dê significados no exercício da profissão docente.

Para Boas (2017) no percurso desta pesquisa, com aprofundamentos sobre EPTNM, percebemos que na concepção formativa, sendo o professor produtor de saberes, há necessidade de um acompanhamento pedagógico mais efetivo. Tais saberes construídos são entendidos como elementos da prática do professor, seus conhecimentos, procedimentos e atitudes, ou seja, é o que ele sabe, faz e o que ele é, enquanto profissional.

Interessante mencionar que os saberes docentes desta pesquisa, como processos usuais da profissão, ganharam visibilidade pelas narrativas de vida e formação dos professores e êxito na construção de uma proposta de trabalho que servirá de guia de orientações para os docentes ampliarem seus conhecimentos, porque “vê o professor como agente produtor de saberes”, como tal descreve Boas (2017):

[...] o professor deixa de se ver como objeto, mero multiplicador de informações, para se vê como agente produtor de saberes. Isso se deve à concepção metodológica da prática profissional que configura o profissional da educação, não só como multiplicadores de conhecimentos científicos, transmissores de conhecimentos fragmentados ou meros aplicadores de saberes, mas sim como produtores de “saberes” de múltiplas formas,

capazes de gerar a formação plena do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania (BOAS, 2017, p. 69).

O guia serve como instrumento de aproximação entre o setor pedagógico e os docentes. O trabalho docente diante disso, abre um leque de possibilidades para novas pesquisas, novos olhares e novos saberes a serviço da EPTNM.

Na realidade, “[...] o saber está a serviço do trabalho docente. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas, mas relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2008, p. 17). E, nesse sentido, Boas (2017) acredita, que os “*saberes*” quando provenientes do campo pedagógico e do trabalho docente, podem determinar o sucesso do ensino técnico profissionalizante.

Analisando as produções bibliográficas sobre a Formação de Professores da EPTNM e dos Saberes docentes de Professores da EPTNM, observou-se que, nesse período de 10 (dez) anos, entre 2008 e 2018, houve a preocupação dos pesquisadores em conhecer a formação e os saberes docentes de professores para essa etapa de ensino. No entanto, parece oportuno avançar na pesquisa tendo em vista que os temas investigados são representativos para a formação, desenvolvimento e capacitação do professor da EPTNM.

### 3.2 A ORIGEM E A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EPTNM NO BRASIL

A Educação Profissional no Brasil tem acompanhado mundialmente a tendência do processo produtivo que teve início na manufatura, consolidou-se na fabricação em série, e hoje está no processo da produção flexível e digital. Historicamente a educação brasileira também cresceu e desenvolve-se articulada à situação política, econômica e de produção do país. Na realidade, de imediato percebe-se que não há processo educativo neutro, e o Brasil é prova documental disso.

Com o fim da escravidão e, com a proclamação da República, surge no Brasil as Escolas de Aprendizes Artífices regulamentadas pela Lei nº 7.566 de 1909 e

sancionada pelo presidente em exercício Nilo Peçanha<sup>17</sup>, que no § 3º, art. 4º, implantava em cada estado do país uma escola de aprendizes artífices (BRASIL, 1909). A ideia era atender uma grande demanda de mão-de-obra para a indústria, fábricas têxteis e trabalhos com madeiras, sendo que as crianças representavam a metade dos operários empregados.

Em atendimento a essa iniciativa mais tarde foi constituída a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, Decreto nº 1.880, de 11 de agosto de 1917, que tinha dupla finalidade: formar professores, mestres e contramestres para os estabelecimentos do ensino profissional, e professores de trabalhos manuais para as escolas primárias municipais, que na idade de 18 anos os jovens poderiam ser professores (BRASIL, 1917). Por volta de 1937, a Lei de nº 378/37 transformou as escolas de Aprendizes artífices em Liceus Industriais que tinha como objetivo irradiar no país o ensino profissional (BRASIL, 2011, p. 3).

Nessa mesma direção a Reforma Capanema<sup>18</sup> fez mudanças na educação brasileira, e, com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4073/42), houve alterações no ensino profissional, quais sejam:

O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão e os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades (BRASIL, 2009, p. 4).

Inegavelmente, se observou neste período uma grande expansão industrial, ao ponto de se emitir o Decreto de nº 4.127/42, que considerando o aumento da população das cidades, era necessário habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual. Esse decreto transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas e oferece a formação

---

<sup>17</sup> Nilo Peçanha foi Vice-Presidente da República na gestão de Afonso Pena (1906-1909), e, com a morte do Presidente em 14 de junho de 1909, assumiu a Presidência da República, por apenas um ano e cinco meses, e foi o primeiro e único afrodescendente a ocupar o cargo até os dias atuais.

<sup>18</sup> Reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 19 de jun. 2018.

profissional em nível secundário. Nessa época (1942) foi criado o SENAI, e em 1946 o SENAC, visando à formação profissional também na iniciativa privada.

No período compreendido entre (1956-1961), no governo de Juscelino Kubistchek (Lei nº 3.552/59; Decreto nº 47.038/59), as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, o objetivo era formar profissionais habilitados para desenvolvimento econômico do país, na área de energia, transportes, alimentação, indústria, educação e construção civil (BRASIL, 1959). Porém a LDB 4024/61, integrou o ensino profissional ao sistema regular de ensino (BRASIL, 1961).

No fundo, a LDB 4024/61, não conseguiu na prática a equivalência dos ensinos profissional e propedêutico e, em 1971, a LDB nº 5692/71 torna técnico-profissional, todo o currículo do segundo grau compulsoriamente. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime de urgência (BRASIL, 1971). No entanto, quatro anos mais tarde, pelo Parecer nº 76/75, houve a equivalência dos ensinos profissional e propedêutico, sendo que no ensino de 2º grau, ficou só a formação geral.

Nesse mesmo tempo (1971) somente as escolas técnicas federais mantiveram seus cursos de 2º graus profissionalizantes. Com a visão voltada a politecnicidade fazia-se uma crítica radical ao modelo hegemônico da Lei 5692/71, que estava centrada na formação específica profissional. Para corrigir essas discrepâncias foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB 9394/96, com a seguinte redação:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008). § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. A legislação em vigor no Brasil classifica a Educação Profissional em três níveis: Básico: Modalidade de educação não-formal e de duração variável destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador, independentemente da escolaridade prévia, conhecimentos que lhe permitam a qualificação, requalificação e atualização para exercícios de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno. Técnico: destinado a jovens e adultos que estejam cursando ou concluíram o ensino

médio, mas cuja titulação pressupõe a conclusão da educação básica de 11 anos. Tecnólogo: destinado à formação superior, tanto de graduação como de pós-graduação, de jovens e adultos (BRASIL, 1996, p. 14).

Com a revogação do decreto 2208/97, e criação do novo decreto de nº 5154, de 23 de julho de 2004, houve a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, tentando resgatar a consolidação da base unitária do ensino médio que comporta a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação para o exercício da profissão técnica.

Todavia, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos dispositivos do parágrafo 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394 de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio (BRASIL, 2004). No ano de 2005, instituiu-se pela Lei 11.195/2005, a expansão da oferta da educação profissional em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo e organizações não governamentais.

Tendo em vista o disposto nos artigos 35 a 42 da LDB 9394/96, que trata do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional, foi instituído, em âmbito federal, no dia 13 de julho de 2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que tem como objetivo “integrar conhecimentos da educação geral com a formação profissional inicial e continuada por meio de metodologias adequadas aos tempos e espaços da realidade dos sujeitos sociais que constituem o público beneficiário” (BRASIL, 2006).

Assim, em 2007, o decreto 6301/07 institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil- e-Tec Brasil, com a finalidade de desenvolver a educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País.

Em 12 de dezembro de 2007, através do Decreto de nº 6302/07, é lançado o Programa Brasil Profissionalizado: “com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (BRASIL, 2007).

Em síntese, fazendo uma retrospectiva histórica sobre a Educação Profissional vemos que o ensino técnico no Brasil, iniciado em 1909, era constituído, inicialmente, pelas “Escolas de Aprendizes e Artífices”, transformadas em “Escola

Industrial”, em 1937, posteriormente em “Escola Técnica Federal”, em 1961, até a criação da Lei 11.892/2008, a qual transforma os CEFETs<sup>19</sup>, em Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, nesse mesmo período, foram legalizados e oferecidos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em escolas estaduais e particulares.

Esse tópico levantou dados históricos da Educação Profissional no Brasil, considerando seus diversos estágios a partir do Brasil república e do fim da escravidão, até chegar à promulgação da nova Lei nº 13.415 de 16/02/2017 que trata da reforma do Ensino Médio, e, que determina mudanças na Educação Profissional (BRASIL, 2017). No entanto, se a LDB nº 9394/96 tinha a proposta de tornar o ensino unitário, a nova Lei do Ensino Médio pode causar um caos estrutural no ensino, não resolverá a questão da dualidade e ainda poderá agravar a relação do ensino propedêutico e do profissional trazendo prejuízos a formação humana.

Historicamente, no Brasil, a educação profissional e o sistema escolar sempre tiveram caminhos opostos, e, em grande parte, ocuparam territórios diferentes nas decisões governamentais e nas políticas públicas. Muitas foram às tentativas legais para superar a dualidade estrutural presente no sistema de ensino, porém sem sucesso. Para Kuenzer (2000), a dualidade não tem origem no sistema de ensino e sim na organização da sociedade, e só será realmente vencida com a superação do capitalismo e/ou da verdadeira capacitação humana que gere sujeitos críticos, pensantes e autônomos.

### 3.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RS

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio representada nessa pesquisa pelas narrativas dos sujeitos participantes pertence a uma escola pública estadual, em Alegrete/RS, e, está inserida na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande- do Sul-SEDUC, e na Superintendência da Educação Profissional - SUEPRO/RS, a qual foi criada pela Lei de nº 11.123, de 27 de Janeiro de 1998 e

---

<sup>19</sup> Os CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) eram as antigas ETFs (Escolas Técnicas Federais) que tiveram seu perfil alterado e que ficaram conhecidas por conseguir alta taxa de aprovação de seus alunos nos concursos vestibulares. As ETFs foram criadas em 1909 com o objetivo de formar mão-de-obra especializada para atender às exigências do desenvolvimento industrial do País. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/cefets-centros-federais-de-educacao-tecnologica/>>. Acesso em: 20 de jun. 2018.



atualizada pela Lei de nº 13.320 de 21 de dezembro de 2009, que no seu art. 1º - diz que, a educação profissional para os efeitos desta Lei, compreende as diferentes formas de educação voltadas ao trabalho, à ciência e à tecnologia (Estado do Rio Grande do Sul, 2009).

Com a finalidade de propiciar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, a EPTNM no RS foi constituída com as seguintes ações:

I - formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas de técnico de nível médio; II - especializar, aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos tecnológicos do trabalhador; III - qualificar e requalificar para o mercado de trabalho jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade; IV - preparar e qualificar as pessoas portadoras de deficiência para o mercado de trabalho, independente de idade e nível de escolaridade. (Vide Lei nº 13.320/09, que consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência) Art. 2º - A educação profissional no Estado do Rio Grande do Sul submeter-se-á a políticas de regionalização de atividades e co-participação de entidades, públicas ou privadas, voltadas para a formação de recursos humanos (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p. 1).

A escola pública estadual do RS que tem aporte na EPTNM se fundamenta no ensino técnico, na inclusão social e na preparação para a vida e qualificação para o trabalho. A EPTNM contribui para o processo de profissionalização dos trabalhadores, no entanto, demonstra em seu contexto curricular e social a supremacia do capital e a desigualdade social, ainda prepara para o mercado de trabalho e disponibiliza ínfimas chances dos sujeitos continuarem seus estudos pelo fato da maioria dos estudantes não terem tempo em razão do trabalho.

Essa realidade é confirmada pela Lei de nº 13.415/17, da reforma do Ensino Médio, a qual proporciona uma mudança estruturante no Ensino Médio, propondo adaptação à educação profissional. Na referida lei consta que uma parte do currículo seja comum e obrigatória a todas as escolas e a outra flexível, para que, o estudante se adapte a uma provável inserção no mundo do trabalho. Diante disso, “[...] sobre tudo permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho” (BRASIL, 2017).

Para tanto, a formação técnica precisa estar alinhada com os rumos do desenvolvimento do Estado, bem como, indicar qual a sua intencionalidade em preparar os sujeitos para os novos desafios da sociedade. Nesse sentido, alimenta-se a ideia de que, a educação profissional é uma interface necessária para a

construção de um projeto econômico, cultural e social importante no Estado. Em razão disso têm aumentado a demanda por matrículas no Ensino Técnico, chegando a 3,9% de aumento em 2018. As modalidades que mais cresceram foram a concomitante<sup>20</sup> e a integrada ao ensino médio<sup>21</sup>, com 8,0% e 5,5% respectivamente (CENSO ESCOLAR, 2018).

Cabe a ressalva que, na distribuição dos cursos nas regiões do Estado, tomando por referência a caracterização econômica dos COREDE(s)<sup>22</sup> e os arranjos produtivos locais, potenciais ou consolidados, verifica-se que, os cursos ofertados pela rede pública, atendem timidamente as necessidades regionais. Afinal de contas, aliada a essa situação está à baixa incidência de cursos que não dialogam com as novas tecnologias. Para Caram (2019)<sup>23</sup>, a realidade que vivemos hoje, principalmente no nosso estado, se não tivermos aporte de recursos e olharmos para o ensino técnico, não vamos chegar a lugar algum.

Cabe observar que, a Rede Estadual de Educação Profissional do RS, possui 160 escolas localizadas em regiões pontuais do Estado, dentre elas 27 são escolas técnicas agrícolas e uma Fundação. No entanto, a SUEPRO/SEDUC, tornou-se a principal responsável pela execução das políticas públicas e do cumprimento das diretrizes da Educação profissional no Estado. Atualmente, são 69 Cursos Técnicos de Nível médio para 30.264 mil alunos, com a finalidade de proporcionar aos estudantes saberes, habilidades e conhecimentos necessários ao exercício profissional técnico.

---

<sup>20</sup> Nos cursos concomitantes se cursa as disciplinas de formação técnica, enquanto se faz o ensino médio em outra instituição, ou na mesma instituição desde que não seja no mesmo turno. Para concorrer a uma vaga no curso concomitante é preciso que o candidato tenha a primeiro ano do Ensino Médio concluído, na data da matrícula. Disponível em <http://www.ifsul.edu.br/menu-especiais-vestibular/1607-integrado-concomitante-ou-subsequente-conheca-as-diferencas>, Acessado em 18/2/2020.

<sup>21</sup> Os Cursos Técnicos Integrados são aqueles cursos em que você faz o ensino médio junto com a formação técnica. Por isso, para se candidatar a cursos dessa modalidade, você precisa comprovar a conclusão do ensino fundamental ou equivalente na data da matrícula. Disponível em <http://www.ifsul.edu.br/menu-especiais-vestibular/1607-integrado-concomitante-ou-subsequente-conheca-as-diferencas>, acessado em 18/2/2020.

<sup>22</sup> Os Conselhos Regionais de Desenvolvimento foram criados pela Lei nº 10.283, de 17 de outubro de 1994 e regulamentados pelo Decreto nº 35.764, de dezembro de 1994. Eles têm por objetivo: – a promoção do desenvolvimento regional harmônico e sustentável; a integração dos recursos e das ações do governo na região; a melhoria da qualidade de vida da população; a distribuição equitativa da riqueza produzida; o estímulo à permanência do homem em sua região; a preservação e recuperação do meio ambiente.

<sup>23</sup> O Administrador Faisal Caram, é Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, e prestou entrevista a Nova Escola em 28 fev 2019. Disponível em: [novaescola.org.br/conteúdo/16035/](http://novaescola.org.br/conteúdo/16035/). Acessado em 19/2/2020.

Para tanto, a EPTNM, é desenvolvida de forma integrada, concomitante e subsequente<sup>24</sup> e atende aos diversos eixos tecnológicos, como: Ambiente e Saúde, Segurança, Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Turismo, Hospitalidade e Lazer, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial e Recursos Naturais. Nesse sentido, a SEDUC garante políticas de recursos humanos para os cursos existentes e para a efetividade de novos cursos criados em todos os eixos tecnológicos, em conformidade com os arranjos produtivos locais e regionais.

Cabe à ressalva que, investir na educação é legal, um compromisso de governo e de políticas públicas e um direito da sociedade. Nesse sentido, a Constituição Estadual do RS exige que o governo destine 35% da Receita Líquida de Impostos e Transferências para a manutenção do ensino (RLIT). No entanto, o valor destinado à educação em 2019 foi de 27,3%, na realidade o governo gaúcho deixou de investir 2,6 bilhões no ensino do Estado do RS e, em especial no Ensino Técnico de Nível Médio, conforme registro do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese-RS)<sup>25</sup>.

Para o Secretário da Educação Faisal Karam, em uma entrevista no Site da Secretaria da Educação do Estado<sup>26</sup>, reiterou que, o maior desafio é construir uma Educação de qualidade diante das dificuldades econômicas enfrentadas pelo Estado. De fato, observa-se que, a EPTNM, atende parcialmente a demanda de mão-de-obra técnica na produção de bens e serviços de pequenas e grandes empresas do Estado, mas na contrapartida os sujeitos desse ensino, em sua grande maioria vivem do trabalho, confirmando uma dualidade histórica da divisão social do trabalho, entre patrões e empregados.

---

<sup>24</sup> Os Cursos técnicos subsequentes são aqueles em que o aluno faz apenas o técnico, porque, para ingressar nessa modalidade, o estudante precisa já ter concluído o ensino médio na data da matrícula. Disponível em <http://www.ifsul.edu.br/menu-especiais-vestibular/1607-integrado-concomitante-ou-subsequente-conheca-as-diferencas>, acessado em 18/2/2020.

<sup>25</sup> Redação do Jornal Extra Classe publicado em 21 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/02/governo-do-estado-cortou-26-bi-da-educacao/>. Acessado em: 23/2/2020.

<sup>26</sup> Entrevista do Secretário da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Faisal Karam, pelo Site da Secretaria de Educação do Estado do RS, em 2 de janeiro de 2019. Disponível em <https://estado.rs.gov.br/faisal-karam-assume-secretaria-da-educacao>, Acessado em 18/2/2020.

### 3.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EPTNM NO BRASIL

Historicamente, a educação sempre foi vista como um processo para o desenvolvimento humano e, a formação de professores sempre foi reconhecida como espaço de aperfeiçoamento profissional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura. No Brasil, a formação de professores para a EPTNM, teve início pelo decreto lei nº 7.566/09, que no § 3º, art. 4º, implantava em cada estado do país uma escola de aprendizes artífices. A ideia era formar professores instrutores de mão-de-obra para a indústria, fábricas têxteis e trabalhos com madeiras (BRASIL, 1909).

Tornou-se evidente a grande demanda de pessoal qualificado para o trabalho, e em 1917, quando foi criada a Escola Normal de Artes e Ofício Wescleslau Brás, a tentativa era formar professores para a educação profissional, mas, o programa teve pouca duração, e a escola foi fechada pouco tempo depois, em 1937. Essa escola com mais de cinco mil estudantes matriculados, habilitou 381 professores, desses 81% eram mulheres. As professoras davam aulas de trabalhos manuais em escolas primárias e os professores nas escolas profissionais (MACHADO, 2008, p. 12).

O quadro de professores desde 1909, como já referenciado na cronologia da EPTNM, constituía-se de profissionais liberais detentores de conhecimentos técnicos sobre determinada área profissional (eletricista, carpinteiro, marceneiro, funileiro e sapateiro) que, na época os qualificava a serem professores. A aprendizagem prática desses ofícios era realizada no Arsenal da Marinha, em hospitais e em lojas particulares. Pelo decreto de nº 7.566/09, os mestres de oficinas, como eram chamados deveriam ser contratados por tempo não excedente há quatro anos (BRASIL, 1909).

Com o passar do tempo houve a necessidade de qualificar a prática dos professores que ministravam aulas nas escolas técnicas e, em 30 de janeiro de 1942, o Decreto-Lei de nº 4.073, no art.54; § 5º; teve a seguinte redação: “buscar-se-á elevar o nível dos conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagem no estrangeiro” (BRASIL, 1942).

Como condição legal a formação docente passa a ser prioridade no País, e no ano de 1947, teve início no Rio de Janeiro o primeiro curso de aperfeiçoamento do ensino industrial, orientado pelo art. 54, do Decreto-Lei de nº 4.073/42, chamada de lei orgânica do ensino industrial. O curso foi patrocinado pelo governo americano, parceria da CBAI<sup>27</sup>, e inspiração da Usaid<sup>28</sup>, que subsidiava também a formação de Diretores/Gestores (MACHADO, 2008). Em cada unidade da federação já possuía uma escola técnica, portanto, essa iniciativa não atendia a demanda do País.

A normatização da formação de professores da EPTNM, também foi preocupação da Lei 4.024 de 1961, no artigo 59, que tinha a seguinte redação: a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica (BRASIL, 1961). De fato, havia disparidade na formação inicial, uma vez que os professores da EPTNM, não tinham conhecimento das modificações do mundo produtivo da época. Este artigo, porém, demorou a ser regulamentado, o que aconteceu só em 1967 e 1968.

O primeiro dispositivo de regulamentação dos Cursos Especiais de Educação Técnica, previsto pela LDB nº 4.024/61, foi realizado pelo Parecer de nº 12/1967 do CFE<sup>29</sup>, que teve como objetivo esclarecer a finalidade destes cursos. Com base neste Parecer, a Portaria Ministerial nº 111/68 regulamentou que os cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos figurassem disciplinas técnicas que habilitassem o professor para lecionar, e definiu o mínimo de 720 horas-aula. Os cursos reservados a formar instrutores teriam, pelo menos, 200 horas- aula.

Nesta época, por força da Lei nº 5.540/68, ficou evidente a falta de professores habilitados em nível superior para ministrarem aulas no ensino técnico. Outra proposição importante do MEC foi instituir por meio da Portaria Ministerial nº 339/70, os cursos emergenciais conhecidos como “Esquemas I e II”. O Esquema I era destinado à complementação pedagógica de portadores de diplomas de nível

---

<sup>27</sup> A Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) foi criada em 1946 e extinta em 1963, como um programa de cooperação firmado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, com o objetivo principal de formar professores para atuar no ensino industrial, além de atuar na preparação de material didático, aquisição e tradução de livros técnicos, aperfeiçoamento dos processos e métodos de organização e direção de administração e supervisão das escolas, bem como da seleção e orientação profissional e educacional dos estudantes (Fonseca, 1961).

<sup>28</sup> Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

<sup>29</sup> Conselho Federal de Educação

superior, enquanto que o Esquema II era destinado aos portadores de diploma técnico industrial de nível médio (BRASIL, 1970). Os portadores de diploma técnico deveriam cursar as disciplinas pedagógicas do Esquema I, e o conteúdo técnico específico (MACHADO, 2008).

O cenário era tornar obrigatório o ensino profissional e a LDB 5.692/71, regimentou essa obrigatoriedade no país. Nesse período, o CFE instituiu o parecer 111/71, regulamentando a LDB 5.692/71 e acrescentou mais normas aos cursos esquemas I e II, como o registro profissional do professor junto ao MEC e o currículo mínimo para a formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária (MACHADO, 2008, p. 13).

Com a resolução de nº 3/77, o CFE instituiu a licenciatura para a formação especial dos professores da educação profissional, com prazo de até três anos para a implantação da norma, estabelecendo um currículo mínimo e determinando que os “cursos esquemas I e II fossem transformados em licenciaturas” (BRASIL, 1977). A Licenciatura para a formação de professores da EPTNM, não obteve êxito, e passaram anos de sua regulamentação (MACHADO, 2008).

Outra tentativa de estabelecer licenciatura para os professores da EPTNM, foi com a Lei de nº 6.545 de 1978, quando as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológicas-CEFETs, exatamente com o objetivo de oferecer “licenciaturas plenas e curtas das disciplinas específicas”, almejando formar professores para a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 1978).

Em 1979 e 1982, o CFE emitiu diversos pareceres, pedindo esclarecimentos sobre a resolução nº 3/77, porém os cursos de esquema I e II, ainda funcionavam normalmente em detrimento das licenciaturas previstas no referido decreto (Lei de nº 6.545/78). Nesse tempo, o MEC lançou um plano de cursos emergenciais<sup>30</sup> para a formação de professores da educação profissional e com essa medida, o item que tratava das licenciaturas<sup>31</sup> na Resolução do CFE nº 3/77 e a Lei nº 5.540/68 tornaram-se opcionais e não mais obrigatórias<sup>32</sup>.

Em 1986, com o fechamento da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – Coagri e o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação

---

<sup>30</sup> Parecer CFE nº 1.004/80.

<sup>31</sup> Parecer CFE nº 1.092/80.

<sup>32</sup> [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ciencias\\_natureza.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ciencias_natureza.pdf)

Profissional– CENAFOR, ambas ligadas ao MEC, e que tinham como objetivo pensar e formular ações para a formação de professores, incluindo professores da educação profissional, suas ações foram encampadas pela Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG), que através de um Grupo de Trabalho, elaborou e encaminhou em 1989, ao CFE, propostas com sugestões direcionadas à formação de professores da educação profissional, acatadas pelo Parecer nº 632/89. O que anos mais tarde, a LDB 9.394/96, ocupou-se desse debate na esfera governamental.

A formação de professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no art. 62 traz o seguinte texto:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

É impressionante, o artigo 62, não trata da formação de professores para a educação profissional, apenas cita no art. 63, que as instituições de ensino superior oferecerão “programas de formação pedagógica” para os portadores de diplomas de educação superior que estão em sala de aula ou queiram ingressar na docência nos diversos níveis de ensino, incluindo a docência para a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 1996).

A nova LDB 9394/96, no que tange aos artigos referentes à educação profissional foi regulamentada pelo Decreto de nº 2.208/97, art. 9º, com a seguinte redação: as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Para tanto, o Conselho Nacional de Educação, através da resolução de nº 2/97, que trata dos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio, incluiu a formação de professores para a educação profissional “sem prever a obrigatoriedade de cursos de licenciaturas, mas sim de formação pedagógica”

(BRASIL, 1997). Para esse contexto Machado (2008) faz as seguintes considerações:

Destinados aos diplomados em cursos superiores, tais cursos especiais devem se relacionar à habilitação pretendida, enfatizar a metodologia de ensino específica a ela, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena; tudo isso em pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas (MACHADO, 2008, p. 15).

Mais uma vez a formação de professores para a EPTNM não teve a relevância merecida pela legislação (Decreto nº 2.208/97), a não ser o direito do professor de certificar-se em programas de formação pedagógica que valeria como licenciatura plena.

Por outro lado o decreto de nº 5.154/2004, que revogou o decreto 2.208/97, nem sequer se referiu à formação dos professores para a educação profissional. O referido decreto ampliou a oferta de educação para essa modalidade de ensino, e teve, como umas das principais finalidades, integrar a educação profissional ao ensino médio (ensino médio integrado), resultado de uma política de governo para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica iniciada em 2003 e, que posteriormente se expandiu para as escolas técnicas das redes municipais e estaduais.

Não obstante, em 2006, o Conselho Nacional de Educação lançou um parecer de nº 5, que aprecia “as diretrizes para a formação de professores da educação básica”. Esse parecer sugere que a formação de professores para a educação profissional de nível médio seja organizada em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangente por campo de conhecimento, conforme apontam as diretrizes curriculares pertinentes. O parecer sinaliza a possibilidade de licenciatura para a formação de professores da EPTNM, portanto, é bom que se diga que esse parecer não tem força de lei.

Diante deste cenário, a Resolução CNE/CEB<sup>33</sup> nº6/2012, define as DCNs<sup>34</sup> para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e, no título IV, e parágrafos do art. 40, trata da Formação Docente: A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas

---

<sup>33</sup> Câmara de Educação Básica

<sup>34</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.



de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à “formação pedagógica” ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. § 3º. O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020. § 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (BRASIL, 2012, p. 12).

Analisando a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, observa-se que ela abre possibilidades para até 2020 da realização de formação pedagógica para a EPTNM, ressalta as formas de realiza-las e faz reconhecimento dos saberes profissionais, via Rede CERTIFIC, bem como reforça a formação continuada como qualificação e desenvolvimento profissional.

A expectativa criada pela resolução (CNE/CEB nº 06/2012) que qualifica a formação de professores para a EPTNM e indica o prazo para cumprimento da excepcionalidade da formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício para o ano de 2020, parece não ter sentido diante da publicação da lei de nº 13.415/2017, que no art.6º, cita o “notório saber” desconsiderando a formação pedagógica docente e o possível referencial necessário para a formação humana integral e emancipatória (MOURA, 2014).

Cabe avaliar que a formação de professores para o Ensino Técnico de Nível Médio no Brasil, em todos os tempos tem sido objeto de debate e de profundas mudanças na legislação. O fato é que as políticas públicas e de governo ainda não lograram êxito em valorizar a profissão docente técnica à altura de seu compromisso social. Na realidade muitos são os desafios da formação de professores da EPTNM, e em especial o de profissionalizar o professor que não possui formação inicial para a docência.

De outra forma, Nóvoa (1992) propõe a formação de professores numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada (NÓVOA, 1992, p. 25). Daí considerar três processos na formação docente: produzir a vida do professor, produzir a profissão docente, produzir a escola (PIMENTA, 2008). Sabe-se, porém que a formação implica no domínio do conteúdo, na pesquisa, no conhecimento da legislação e na interação com o outro.

Provavelmente a melhoria de toda e qualquer atividade docente passe pela análise do que se faz e, porque se faz. Zabala (1998) avaliando essa prática afirma o seguinte:

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue essa melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: O conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e a dos outros professores. O conhecimento aquele que provem da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas (ZABALA, 1998, p. 13).

Percebe-se, que segundo o autor, o bom professor é aquele que valendo de sua experiência e da experiência do outro tem consciência da importância de seu papel como produtor e mediador do conhecimento. O conhecimento aquele da formação docente que se faz presente nas relações entre os sujeitos e o mundo em que os sujeitos vivem. Afinal de contas, é o professor que constrói uma relação de confiabilidade entre os alunos e o conhecimento. Por isso, é oportuno afirmar que há um processo educativo na formação docente que deve ser levado em conta, à aprendizagem dos alunos e o aprender junto (IMBERNÓN, 2011).

De fato, para Imbernón (2011), é necessário que se promova a cultura da interação, e assim o autor considera:

[...] a principal contribuição desse modelo é que, quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos (IMBERNÓN, 2011, p. 80).

Nota-se, que a formação de professores, requer um clima de participação uma vez que as ações docentes quando organizadas e trabalhadas em grupo nutrem os professores de conhecimento, autoconfiança e tranquilidade para minorar

erros, tomarem decisões e resolverem problemas. Do ponto de vista de importância, à formação docente não terá ação aleatória se vincular o professor e a escola à aprendizagem dos alunos, e não será inoperante, se o envolvimento for de todos.

Isso vale para os professores da EPTNM, se eles optarem por uma formação participativa, “até aqueles professores que optam por não participar ativamente de um programa de formação continuada podem ter algo a dizer, estão demonstrando algo com sua escolha, denunciando suas próprias concepções sobre a formação por intermédio de suas ações” (OLIVEIRA, 2011, p. 2014). Desta forma, os professores passivos ou os ditos queixosos manifestam-se cobrando, criticando e avaliando ou calam-se diante das argumentações afirmativas da formação docente.

Tal perspectiva permite explicitar que na formação docente qualquer neutralidade é refutada pela prática docente, isto é, “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição” (FREIRE, 2018, p. 100). Para tanto, em virtude das mudanças ocorridas no mundo social e do trabalho, os professores são exigidos para além do conhecimento técnico, da prática da pesquisa, da criatividade vivencial e dos projetos práticos, portanto não pode haver neutralidade nas ações da docência.

De acordo com Freire (1996, p. 38).

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Para Freire, é possível perceber que a formação docente fortalece a tomada de consciência dos professores e instiga esses profissionais a modificarem seus conceitos e práticas culturalmente herdadas no decorrer de seus processos formativos. Pela experiência de Brancher et al. (2007) a formação docente não se limita só ao conhecimento formal, mas de toda e qualquer situação que envolva o professor, inclusive das participações cerimoniais, sociais e culturais, e pondera enfatizando o seguinte:

[...] os indivíduos, neste caso os professores, ao perpassarem por inúmeros momentos formativos, positiva ou negativamente, vão se construindo. E cada momento situacional por eles vivido – crises, nascimentos, casamentos, despedidas, paixões, eventos – consiste num processo formativo (BRANCHER et al., 2007, p. 65).

Para o autor, às inúmeras situações vivenciadas pelos docentes, quer sejam formais, rotineiras ou inusitadas podem significar muito nos processos formativos dos professores. As formações continuadas, permanentes e a formação permanente a partir da escola representam a formação da docência e se concentram no professor como agente de transformação na sala de aula, na sociedade, nas reivindicações sociais, na luta pelos direitos e também na escola como espaço de reflexão e mudança (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017; NÓVOA, 2002). Para os autores, o professor é um agente formador e em formação e precisa se ver como tal nos diferentes momentos por ele vivido, quer sejam sociais, culturais, educacionais e profissionais.

A formação docente é um desafio ético e político-pedagógico. Sendo assim, a rigor, para entender o desenvolvimento político-pedagógico da ação educativa, é preciso conhecer os diferentes instrumentos de formação docente que protagonizam a qualificação dos professores, e em especial dos professores da EPTNM.

**Formação Continuada:** [...] iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA, 2006, p. 354, grifo nosso).

**Formação permanente:** processo complexo e multideterminado que ganha materialidade, em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos e favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência, em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO; SILVA, 2002, p. 26-27, grifo nosso).

A fundamentação das formações continuadas e permanentes proporciona aos professores a capacidade de formular questões válidas sobre sua própria prática docente e sobre objetivos pedagógicos que tratam de responder questões de sua função profissional. Para tanto, considerando as intenções, experiências e estratégias diferenciadas das formações docentes se faz uma análise de ambas:

1. A formação continuada parte da necessidade de qualificação do corpo docente e apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva de formação interativa, para melhorar a prática docente e o conhecimento profissional do professor, tem origem em interesses comuns

da prática pedagógica e/ou de programas previamente estabelecidos pela instituição de ensino, de modo geral tem caráter eventual e não contínuo.

2. A formação permanente considera o professor sujeito da sua formação, uma formação que deveria partir do diálogo, não se restringindo a programas de treinamento e qualificação, mas da inquietude contínua de novas descobertas, das necessidades reais das instituições de ensino, dos problemas existentes, das metas de trabalho e do planejamento cujo objetivo final é qualificar o processo de ensino, nas suas variadas perspectivas.

Tratando-se do processo formativo do professor pode se dizer que as capacitações ou formações continuadas e permanentes surgiram para suprir o papel da formação inicial (GATTI, 2008). De certa forma essas formações, não se propõem de “modo isolado” à resolução de qualquer situação escolar, mas, quando relacionadas às políticas educativas ou as propostas institucionais de formação podem alcançar bons resultados.

Para Scirea (2010), a formação de professores para o EPTNM sempre se manteve marginalizada nas políticas públicas, e as poucas discussões que mereceu giraram em torno do papel do professor, envolvendo o processo de ensinar e aprender. No entanto, quando se fala em formação, necessariamente, não há referência apenas para à aquisição de conhecimentos científicos e de qualificação profissional, mas, também de aquisição de conhecimentos tácitos que nos permitem viver em sociedade como cidadãos (CLAUDINO, 2010).

A partir desse enfoque, portanto, o atual Secretário de Educação do RS, Faisal Caram, em entrevista a Nova Escola<sup>35</sup>, afirma que, a formação do professor constitui a valorização da docência para a melhoria da educação. No entanto, segundo ele, faz alguns anos que, boa parte dos professores da rede pública estadual, abandona a dita qualificação porque não tem incentivo, não tem contrapartida de remuneração e não vai ter reconhecimento nem na aposentadoria. No entanto, parece ser um relato muito desestimulante para quem acredita na civilidade doutrinária da política que tem na educação cidadã um pressuposto básico (ALENCAR, 2003).

---

<sup>35</sup> Entrevista com o Secretário da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Faisal Caram, em 2 de janeiro de 2019. Disponível em <https://estado.rs.gov.br/faisal-karam-assume-secretaria-da-educacao>, Acessado em 18/2/2020.

Cabe a ressalva, portanto, que é necessário imprimir efetivo caráter profissional à formação docente, pois um professor desvalorizado, desrespeitado dentro e fora da sala de aula, acabará se tornando um peso para si, para seus colegas, para seu ambiente de trabalho e para a sociedade. Para Imbernón (2009), a formação não é apenas aprender mais, mudar mais, inovar mais ou o que se quiser acrescentar. A formação pode ser um movimento crítico as práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, a proletarização e o individualismo.

### 3.5 OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EPTNM

É bem provável que os saberes docentes no Brasil conforme pesquisas bibliográficas e documentais tivessem seu início nos anos 90, mas, foi a partir dos anos 80, que a questão do saber dos professores fez surgir dezenas de milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão e, posteriormente na Europa. Ora, essas pesquisas empregam teorias e métodos bastante variados e propõem as mais diversas concepções a respeito dos saberes do professor (TARDIF, 2008). A discussão sobre os saberes de professores da EPTNM, nesse caso, é pertinente e adequada para se conhecer a proposta de trabalho dos docentes técnicos. Autores como (CUNHA, 2010; GAUTHIER, 2006; IMBERNÓN, 2009, 2011; PIMENTA, 2008; TARDIF, 2008), auxiliam nessa análise e confirmam a importância da produção de saberes para o desenvolvimento profissional dos professores.

Do professor, nesse contexto formativo, exige-se certa ousadia aliada a diferentes saberes. Na era do conhecimento e da tecnologia a formação de professores vem assumindo posição de urgência nos espaços escolares. Nas próximas décadas, “a profissão docente deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento” (IMBERNÓN, 2009, p. 35). Para o autor, a perspectiva de mudança na sociedade é iminente e associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas do professor.

Certamente, para essa reflexão é primordial a contribuição de Tardif (2008) que interpreta os saberes do professor como um processo em construção ao longo da profissão:

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2008, p. 14).

Na realidade, o professor na profissão docente tem um papel importante frente à demanda formativa de seu ambiente de trabalho, pois o interioriza por meio de regras e ações, no intuito de colher resultados. Cabe mencionar que o processo educativo, no cotidiano escolar, sugere múltiplos saberes que transcendem o ato de ensinar. Para Cunha (2010, p. 25), é bem isso, “o exercício da docência exige múltiplos saberes”, e, que compreendidos em suas múltiplas relações sociais pode ir além da máxima popular de quem sabe fazer sabe ensinar.

Nessa busca para entender como se constituem os saberes de professores da EPTNM, encontra-se a identidade profissional do docente que historicamente é mutável, flexível e em construção. A identidade do professor é, portanto, um processo miscigenado de saberes e pode aparecer imbricado por três categorias, são elas: os saberes da docência – a experiência; os saberes da docência – o conhecimento; os saberes da docência – os saberes pedagógicos (PIMENTA, 2008).

Para, a autora, a categoria “a experiência”, são saberes do professor absorvidos quando ainda era aluno ou adquiridos de seus pares ou da própria produção prática com seus colegas. Já a categoria “o conhecimento”, são saberes que significam a produção de vida material, social e existencial da humanidade e a categoria “os saberes pedagógicos”, constituem-se da própria prática pedagógica que os confronta e os reelabora (PIMENTA, 2008). Essa categoria abrange a experiência, o conhecimento e os conteúdos específicos da instituição escolar.

Nessa perspectiva, em termos gerais, a identidade profissional do professor, também se fundamenta da organização do trabalho docente, uma vez que o professor conhece sua matéria, a disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação, da pedagogia e do saber prático de sala de aula. Do ponto de vista metodológico de convivência com os saberes, o professor também se identifica como mediador de valores na emancipação das pessoas, tornando-as de certa forma mais livres e menos dependentes do poder econômico, político e social.

Observa-se que, na docência prática e profissional do professor, não é só uma simples metodologia de aplicação teórica que o identifica, mas, sua identidade emerge das ações pedagógicas e da multiplicidade de saberes que caracterizam seu trabalho docente. Nesse sentido, Tardif (2008, p. 36), afirma-se que, o saber múltiplo e plural é “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, portanto, saberes que são produzidos também no cotidiano escolar.

Para Gauthier et al. (2006) os saberes da ação pedagógica, legitimados pelas pesquisas são os saberes menos desenvolvidos no reservatório de saberes, mas também os mais necessários para caracterizar a identidade profissional do professor e a profissionalização do ensino, e assim, o autor descreve:

[...] os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor (GAUTHIER, 2006, p. 34).

Para o autor, na ausência de um saber da ação pedagógica, o professor, para fundamentar sua prática, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, e em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também que não o distinguem em nada, ou em quase nada do cidadão comum. Ora, para profissionalizar o ensino é essencial saber como se processam os saberes da ação pedagógica nos processos educativos e ainda, entender como os autores sociais aceitam esses saberes (GAUTHIER, 2006).

Para tanto, constituir saberes docentes, em um determinado espaço escolar, implica começar por Tardif (2008), quando afirma que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (TARDIF, 2008, p. 16). Os saberes docentes podem emergir dos trajetos formativos dos professores, da convivência entre pares e da pedagogia compartilhada entre conhecimento científico e profissional.

Em decorrência disso, os professores que dialogam e partilham os saberes, são capazes de construir um aprendizado mais sólido, cujo resultado poderá



fortalecer seus trajetos formativos e a produção de outros saberes. No contexto educativo, alimenta-se a ideia que da prática docente partilhada podem proceder as melhores conquistas para o cotidiano escolar. Na verdade, Tardif (2008, p. 53) afirma que “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar e de planejar a sala de aula”.

Nessa prática de partilha de saberes, historicamente, os professores da EPTNM vivenciam quando se juntam para construir materiais didáticos, elaborar provas e construir projetos. Nesse enfoque, considerando a relação de trabalho dos docentes, afirma-se que as atividades de partilha mesmo não sendo consideradas obrigatórias ou de responsabilidade profissional a maior parte dos professores expressam a necessidade de partilhar suas experiências (TARDIF, 2008).

Tomando por base a organização de saberes que são necessários ao ensino e a aprendizagem dos alunos, Gauthier et al. (2006) faz referência a esses saberes, e os conceitua para uma melhor compreensão, conforme organização no quadro abaixo:

Quadro 7 – Classificação dos saberes de acordo com Gauthier et al. (2006)

(continua)

SABER	DEFINIÇÃO
Saber disciplinar	Corresponde aos saberes das diversas áreas do conhecimento, e se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas de onde o professor extrai o saber para ensinar.
Saber Curricular	Saber contextualizado num programa, que as diversas editoras transformam em manuais e cadernos de exercícios, e, que uma vez aprovado pelo Estado, o professor usa como guia para planejar e avaliar suas aulas.
Saber das ciências	Saber que se refere aos saberes que todo professor adquire durante a sua formação na Universidade e/ou em seu trabalho. Através dele o professor possui noções relativas ao sistema escolar, sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária.
Saber da Tradição Pedagógica	Saber relacionado às aulas e representa previamente a concepção que o professor tem da escola antes mesmo de ter feito um curso de formação. Esse saber será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

Quadro 7 – Classificação dos saberes de acordo com Gauthier et al. (2006)

(conclusão)

SABER	DEFINIÇÃO
Saber Experiencial	Saber do hábito docente que se limita às experiências de cada professor ao longo de sua carreira profissional. É, feito de pressupostos não verificados cientificamente e assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina, confinada ao segredo de sala de aula.
Saber da Ação Pedagógica	Saber experiencial dos professores que é testado nas pesquisas e/ou nas atividades da sala de aula. Esse saber uma vez socializado pode servir de apoio e ação para outros professores.

Fonte: adaptado de (GAUTHIER et al., 2006, p. 29-33).

Diante dessa diversidade de saberes, é possível reconhecer que à formação de professores da EPTNM possibilita a produção de muitos outros saberes e de outras aprendizagens. Quanto mais os professores se apropriam dos saberes, mais próximos estão de atingir seus objetivos que vai desde a transformação da prática docente à aprendizagem dos alunos.

Afirma-se, portanto, que, “[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2008, p. 38-39). Para tanto, a partir dessa perspectiva, a docência dos sujeitos da pesquisa além de vivenciar saberes outros que são pertinentes à função de professor poderá produzir saberes que possivelmente influenciaram a construção de uma proposta de formação a partir da escola.

### 3.6 A SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DA EPTNM

Ao buscar os significados da docência nos diferentes processos formativos, procura-se, nesse entremeio, compreender como os professores acionam suas memórias para colocar em prática atitudes, habilidades e ações que determinam o feito de suas produções. Cabe ressaltar, que as significações da docência estão conectadas às histórias de vida e de visão de mundo dos professores. Nesse sentido, afirma-se que, as significações da docência geram o imaginário social capaz de definir a construção histórico-existencial do professor.

Diante dessa avaliação, constata-se que o imaginário social apresentado nesse trabalho buscou apoio em autores como (ALENCAR, 2003; ALVES, 2008; BARBIER, 1994; BRANCHER; OLIVEIRA, 2017; CASTORIADIS, 1992; OLIVEIRA, 2005; PERISSÉ, 2012; SILVA, 2017), e nas narrativas dos participantes da pesquisa que para Brancher e Oliveira (2017) é o “protagonismo na profissão de professor nesse país de enorme extensão territorial e de imensas desigualdades sociais” (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017, p. 33). Para os autores, mesmo na disparidade social, a docência vive entre o imaginário e os saberes, e por se tratar de educadores, possivelmente não trabalham unicamente por salários, mas em defesa de uma educação que valoriza o ensino, a carreira e os direitos sociais.

Nessa perspectiva, tornou-se desafiador conhecer o imaginário social e sua dinâmica atuação nos diversos processos educacionais. Para essa reflexão, é sábio acompanhar o raciocínio de Castoriadis (1982):

(...) falamos de imaginário quando queremos falar de alguma coisa “inventada”, quer se trate de uma invenção absoluta (“uma história inventada em todas as suas partes”), ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações normais ou canônicas (CASTORIADIS, 1982, p. 154).

É a partir da dimensão simbólica que se quer analisar as significações imaginárias da docência e para isso tem-se como base de sentido a instituição escolar e o trabalho do professor. Visto que é através do cotidiano escolar, dos fatores que interferem ou não na valorização da profissão, dos sonhos, medos e intensões que reflete o imaginário. E ainda há outras significações da docência que necessitam ser conhecidas, pois contribuem deliberadamente no processo de formação do professor.

Em defesa do imaginário Castoriadis (1992, p. 89), deixa “bem definido, uma natureza na essência do homem que é definida por esta especificidade central, a criação”. Na definição do autor as criações são posições para novas determinações, talvez não concluídas, mas abertas, estão a ser. Afinal, o homem inventa e institui valores que compõem a práxis humana de significados. O conceito de imaginário está conectado a capacidade de criação dos sujeitos, que como seres históricos, instituem as suas normas e valores para criar suas instituições a partir dos sentidos que lhes são atribuídos.

É possível mencionar que o imaginário vincula sua natureza a partir dos sentidos que lhes são atribuídos. Oliveira (2005, p. 50) afirma que “falar em busca ou construção de sentido é falar em imaginário.” Para a autora, o imaginário refere-se a um sistema de significações que pode refletir práticas sociais, comportamentos, atitudes, crenças, ritos e mitos na vida de um sujeito. Para tanto, as significações acontecem entre o real e o imaginário, entre o que é, e um possível poder ser, entre o que tem sentido e o que não faz mais sentido, mas que de certa forma são influências que envolvem o professor em seus diversos processos formativos e profissionais.

Adentrar no universo das significações da docência, portanto, permite ao pesquisador conhecer as experiências e vivências que se materializaram e materializam-se ao longo de uma vida profissional. Na realidade, a reflexão que vem de Oliveira (2005), tem caráter introdutório para desvendar as significações da docência, uma vez que “a dimensão imaginária constitui um universo a ser penetrado, com a clareza de que é possível uma aproximação com o universo simbólico” (OLIVEIRA, 2005, p. 50). Não obstante, a simbologia das significações da docência representam as aprendizagens, vivências e produções docentes que fluem da memória dos sujeitos e do cotidiano escolar.

No campo das significações os sentidos são representados pelo imaginário, mas a indiferença e a apatia pelos sentidos impede a percepção do imaginário. Tem-se, como exemplo, o “aluno com dificuldade de cognição<sup>36</sup>”. Que sentido se estabelece quando um aluno não se concentra na aula, mexe no celular, fica irritado e chama a atenção dos colegas. A primeira impressão causa indisciplina. Por isso que todo o imaginário é comunicação. Mesmo o imaginário do silêncio diz algo. O “imaginário é distorção, ruído na comunicação, interferência no canal, leitura, releitura, discurso, significação e ressignificação” (SILVA, 2017, p. 32).

Outro exemplo pode vir da “recusa dos alunos pela leitura”. Um professor aplica um projeto da hora da leitura, mas um número significativo de alunos recusa-se a ler. Para essa realidade, é necessário que o professor preste atenção nos sentidos, no comportamento dos alunos e tente mudar o foco de seu trabalho. Se o

---

<sup>36</sup> Cognição é a capacidade de processar informações e transformá-las em conhecimento, com base em um conjunto de habilidades mentais e/ou cerebrais como a percepção, a atenção, a associação, a imaginação, o juízo, o raciocínio e a memória. Disponível em <https://www.significados.com.br/cognicao/>. Acessado em 18/10/2019.

imaginário se constrói nos sentidos, até “mesmo em situações corriqueiras, o professor precisa lembrar de que o aluno nem sempre está plenamente disposto a colaborar” (PERISSÉ, 2012, p. 25).

Ainda, em relação ao imaginário Barbier (1994) afirma que há compreensões diferenciadas para o entendimento desse assunto, portanto vejamos:

O termo “imaginário” tem significados diferentes para cada um de nós. Para uns, o imaginário é tudo o que não existe; uma espécie de mundo oposto à realidade dura e concreta. Para outros, o imaginário é uma produção de devaneios de imagens fantásticas que permitem a evasão para longe das preocupações cotidianas. Alguns representam o imaginário como um resultado de uma força criadora radical própria à imaginação humana. Outros o veem apenas como uma manifestação de um engodo fundamental para a constituição identitária do indivíduo (BARBIER, 1994, p. 15).

Não se pode pensar o imaginário de forma homogênea, visível, palpável, que se enxerga a olho nu, na realidade o imaginário torna-se visível se as pessoas deixarem-se mostrar em suas convicções, sentimentos, crenças, gostos e narrativas de vida. É fundamental compreender a complexidade e heterogeneidade das significações do imaginário que pode se mostrar em analogias, metáforas, configurações, crenças e silêncio. E “por fim, o silêncio também fala: se o homem existe, porque Deus não existiria?” O existir vive seu mistério, no imaginário a eternidade pode ser vida plena, com pleno renascimento (SILVA, 2017, p. 122).

De acordo com Alves (2008, p. 44) numa referência a significação da docência, afirma que “a tarefa do professor é mostrar a frutinha, comê-la diante dos olhos dos alunos, erotizar os olhos. Provocar a fome. Fazê-los babar de desejos. Acordar a inteligência adormecida. Aí a cabeça fica grávida: prenhe de ideias”. Para o autor o conhecimento preconiza um processo de construção que pela via da sensação e da emoção pode mobilizar ideias, sentimentos e comportamentos. Em sua reflexão, Alencar (2003) afirma que o professor não ensina, estimula a aprender.

Seguramente, os professores podem criar caminhos que os possibilitam a amar o que fazem, tornando o processo do ensino uma verdadeira paixão. Para Freire (1997) o ensinar demanda profissionalismo, mas também emoção, e descreve o ato de ensinar com a seguinte propriedade:

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (FREIRE, 1997, p. 9).

O ato de ensinar impreterivelmente envolve sentimentos, mas não dispensa em hipótese o pensar reflexivo e a escolha. Na realidade, o ensinar é parte integradora da identidade do professor e pode ser tanto razão, quanto emoção, sendo o sentimento a essência da humanização no tato com o outro. Do ponto de vista humanitário, é na “humana docência, onde ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado para sermos humanos” (ARROYO, 2000, p. 41).

Inegavelmente, vivemos em tempo de estranheza, se produz muito conhecimento e pouco respeito. Na educação não é diferente, “um professor que não se entrega, dá aulas com rapidez (e por vezes com rispidez...) de quem está correndo sobre carvão em brasa, louco para sair da aula, um professor assim não possui a paixão profissional” (PERISSÉ, 2012, p. 8). No imaginário, esse docente não atrai e não se envolve, tem olhos, mas não procura os olhos dos alunos e quando fala suas palavras não procuram os ouvidos dos alunos, um professor que atua assim possivelmente terá dificuldades de promover um aprendizado efetivo.

Na contra partida, Perissé (2012) exalta o papel do bom professor, e afirma que um professor que conhece bem o assunto que trabalha e deixa aflorar sentimentos em função daquilo que acredita é capaz de prender a atenção de seus alunos, construir conhecimentos e provocar o verdadeiro ensino, e prossegue:

A única razão porque os alunos se reúnem em torno de um professor real, numa sala abafada ou arejada, com carteiras confortáveis ou incômodas, durante algumas horas diárias ou semanais, está em que o professor não seja mais um que queira nos ensinar mais alguma coisa, ou coisa alguma! Os alunos reúnem-se (e por vezes amontoam-se) na sala de aula para verem um professor que seja coerente, coerente com o melhor do que já se aprendeu sobre o que é ensinar (PERISSÉ, 2012, p. 61).

Para o autor, o estudante mobiliza-se em torno do que acredita ser bom para si. Na realidade o aluno, no seu imaginário, busca um professor capaz de lhe ensinar o que sabe sem desrespeitá-lo, e mais, busca um professor que compartilhe com propriedade aquilo que ele está querendo saber, porque, o conhecimento que não é compartilhado é vazio (ALENCAR, 2003). Para esse aluno, o professor pode fazer emergir de sua ação pedagógica o significado de sua docência e priorizar o atendimento ao aluno.

Na ótica de Vigostski (2001) a emoção é o reflexo de certos estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural. Na realidade, o comportamento de um determinado sujeito pode ser influenciado pela sua emoção. Para Vigostsky (2001),

cada cor, cheiro e sabor despertam um sentimento de prazer ou desprazer e as emoções despertadas relacionadas à vivência têm caráter ativo, servindo como organizador interno das reações, estimulando ou inibindo-as.

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo (VIGOSTSKI, 2001, p. 139).

Para o autor, toda a ação humana tem vínculo de afeto e emoção a partir do meio sociocultural em que está inserida. Afinal, a docência possui características emblemáticas de sentidos que promove a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, na prática pedagógica, sobretudo junto ao estudante da EPTNM, quando o professor trabalha a afetividade ao ato de ensinar o processo do ensino-aprendizagem pode produzir resultados satisfatórios. Não é raro ver a evolução, a segurança e a potencialidade do educando no momento em que a emoção insere-se no comportamento do professor.

### 3.7 OS TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DA EPTNM

Vale lembrar que na profissão docente, o conhecimento adquirido, os valores culturais e sociais e as representações históricas de modos e costumes constituem deliberadamente os trajetos formativos. Na realidade, é pelo repensar reflexivo que todo o professor tem seu caminho, seu percurso e sua história formativa. Brancher (2017) afirma que “[...] o repensar reflexivo docente é momento impar quando se pensa na instauração de um processo formativo que se instaura ao longo da vida dos docentes, ou seja, em seu trajeto de formação” (BRANCHER, 2017, p. 36-37). Para o autor, o repensar reflexivo proporciona ao professor formas de questionar suas próprias práticas formativas e num determinado espaço tempo encontrar alternativas para instituí-las em seu trajeto formativo.

Para tanto, os trajetos formativos são campos de estudos para se entender a formação e a profissão do professor. Esse movimento, a muito tem acolhido as produções vivenciadas por Brancher e Oliveira (2017) que, em conjunto com seus orientandos e outros pesquisadores brasileiros são responsáveis por problematizar

esse conceito na contemporaneidade. A base conceitual de saberes dos trajetos formativos são as formações docentes que, ainda se constituem instrumentos privilegiados no processo de construção e reconstrução da identidade profissional do professor (DEMO, 2002; VEIGA, 2001).

Afirma-se que os trajetos formativos são saberes que acompanham cotidianamente o professor no trabalho, na escola e na sala de aula. Na realidade, um professor qualificado, conhecedor de um tema no campo do saber poderá mobilizar seus alunos para um contexto de vida, de experimentação e vivência, e ainda convoca-los para agir, empregar suas memórias, experimentar e arriscar sem medo de errar (PERISSÉ, 2012). Exemplo dessa natureza reflete a formação que o professor acondiciona de seus processos formativos e que fazem a diferença na transformação de uma realidade social.

O indispensável é ter bem claro que os trajetos formativos são elementos instituintes de formação e de preparação do professor para o trabalho. Para Perissé (2012) a formação determina o intermitente interesse do professor pelo seu trabalho, assim descreve:

Devemos ser professores capazes de nos interessarmos genuinamente pelos interesses imediatos dos alunos, a fim de nos sentirmos a vontade para fustigar a curiosidade deles também por assuntos que não estejam necessariamente incluídos em suas expectativas imediatas. [...] os alunos vivem em busca da vida. Da sobrevivência econômica e da vida efetiva (PERISSÉ, 2012, p. 15-27).

Para o autor a formação docente é imprescindível e necessária, mas não basta só o conhecimento adquirido, é preciso que o professor tenha habilidades para ensinar. Um professor por mais que tenha seus trajetos formativos em alto nível ou que seja especialista em um campo do saber, ainda assim precisa atrair a atenção de seus alunos, pois só haverá ensino e aprendizagem se o professor mobilizar seus alunos e os alunos se interessar pelo trabalho do professor.

A essência da formação docente é transformar a informação em conhecimento e construir uma espécie de ponte que ligue os saberes à realidade cognitiva e cultural do aluno. Nessa perspectiva, (FREIRE, 2014) aconselha que:

Saber ensinar não é “transferir conhecimento”, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto



em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2014, p. 47).

Na concepção do autor o professor coerente e observador, é por definição o professor criativo que se realiza em construir conhecimentos e está aberto em criar possibilidades para que o aluno seja o protagonista de sua própria aprendizagem. Sem dúvida, nesse aspecto, o professor pode tornar-se detentor de uma profissão profundamente intencionada em valores humanitários, sociais e éticos.

Para Josso (2004) às histórias de vida dos professores tem como ponto de análise, os seus processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, e assim descreve:

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. 39).

Formar-se nesse caso, é integrar na prática o saber-fazer, os conhecimentos, experiências e demais ações docentes que significam a profissão do professor num determinado espaço de tempo. Contudo, o professor que mobiliza em seu cotidiano conhecimento, valores éticos e respeito ao outro, é capaz de fazer emergir de seu ambiente pedagógico uma metodologia de trabalho que transformará suas atividades profissionais.

No entanto, os trajetos formativos são fatores determinantes na construção da identidade do professor, e vão além da atuação pedagógica e das experienciais de vida e de mundo do docente. Para Nóvoa (2000, p. 16) a identidade do professor é um processo que transcende sentimentos, formação, lugar e espaço pedagógico, e assim considera:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

O que o autor sugere como identidade é uma mescla dinâmica de bem estar, escolhas e autodeterminação, e que pode provocar no professor mudanças

indelévels de autoestima e superação. Na realidade o conteúdo sócio-histórico do professor, suas experiências, o lugar de lutas e conflitos, o olhar que ele tem da própria profissão e os processos formativos que caracterizam seus trajetos formativos estão adequadamente imbricados em seu próprio processo identitário.

A docência dos professores da EPTNM se constitui de significações, saberes e trajetos formativos e, no próximo capítulo vai aparecer como história de vida e formação dos sujeitos participantes da pesquisa. Nesse sentido, serão expressos, também, pelas narrativas dos participantes, as formações e os saberes que, representam o patrimônio formativo e histórico-cultural desses professores.

## 4 A DOCÊNCIA: TRAJETOS, SIGNIFICAÇÕES E SABERES

O objetivo deste capítulo é compreender o trabalho dos professores, tanto pela prática pedagógica, quanto pela vivência profissional no cotidiano escolar. Nesse estudo, portanto, as narrativas dos docentes da EPTNM de uma escola pública estadual do RS, com sede em Alegrete foram fundamentais para que se conhecesse o trabalho, as experiências e a interação dos professores através da docência, enquanto atividade laboriosa capaz de mudar e transformar o processo educativo.

Cabe observar que, as narrativas dos participantes foram gravadas, transcritas e contextualizadas gerando a categoria docência que, subdividiu-se da seguinte forma: 4.1; Os caminhos da docência: dilemas e paixões; 4.1.1 O Professor da EPTNM: o que é ser docente do Ensino Técnico?; 4.2. A docência da EPTNM: o que ela significa?; 4.2.1 A significação da docência: que imagem ela produz?; 4.3 Saberes dos Professores da EPTNM: a formação docente na escola.

### 4.1 OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA: DILEMAS E PAIXÕES

Nessa categoria de análise se buscou investigar os trajetos formativos dos professores da EPTNM, através do repensar reflexivo. Na concepção de Brancher (2017), o repensar reflexivo é momento impar quando se pensa na instauração de um processo formativo que se instaura ao longo da vida dos docentes, ou seja, em seus trajetos de formação. Nesse contexto, busca-se, portanto, conhecer os trajetos formativos dos entrevistados com a intenção de fortalecer a docência como portadora de saberes próprio.

Alguns professores entrevistados chegam a dizer que caminhando pedagogicamente vão descobrindo os trajetos formativos que no começo não se imaginava que existisse na educação técnica profissional. A participante *Ariane*, por exemplo, achando-se uma pessoa muito agitada, que não para e está sempre em busca de coisas novas, definiu da seguinte forma sua formação:

*A gente vai caminhando e vai descobrindo trajetos que no começo não se imaginava, entrei na universidade com 17 anos, me formei com 21, e então, durante a carreira a gente vai se descobrindo. Formei-me e fui fazer minha primeira especialização, e aí surgiu a oportunidade de trabalhar num curso técnico, numa rede de universidades que têm curso técnico e fui*

*descobrimo do que eu gostava principalmente dessa parte da educação técnica profissionalizante.<sup>37</sup> Foi com o concurso do magistério que começo toda essa história, fiz o PEG, o Programa Especial de Graduação para trabalhar na educação técnica, e Mestrado em Planejamento de Carreira (ARIANE).*

Para tanto, na construção singular de sua formação a participante pelo que se percebeu tornou-se protagonista de sua própria formação, porque orientou/orienta com lucidez sua aprendizagem e seu processo formativo (JOSSO, 2010). Quando a docente fala que caminhando descobre os trajetos formativos, apoia-se em Nóvoa (2010, p. 23) quando afirma que, “[...] ninguém forma ninguém e [...] pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece [...]”. Nesse sentido, o professor que decide conhecer-se em profundidade nunca mais será o mesmo, pois descobrirá que nunca foi exatamente aquele que pensava ser (PERISSÉ, 2012).

Nessa perspectiva, do caminhar para se aprofundar em conhecimento, nunca deixou de ser sonho do participante *Visionário* que, vislumbra fazer mestrado na área de sua atuação e dessa forma faz considerações:

*[...] Escolhi a matemática por causa do pouco número de pessoas que quer fazer e, também porque eu sempre gostei de matemática e gostaria de me aprofundar nos estudos. Fiz uma especialização em Gestão Escolar e gostaria muito de fazer inclusive o mestrado (VISIONÁRIO).*

É corrente no pensamento do participante a vontade de conhecer mais sobre a disciplina que trabalha e como profissional da educação está plenamente convicto de que algo precisa acontecer, desde que, esse algo, também, “sinta vontade” de acontecer (PERISSÉ, 2012). Provavelmente, um dos objetivos do professor *Visionário*, como é o objetivo de qualquer bom profissional é ser competente em seu ofício (ZABALA, 1998). No entanto, à medida em que o professor gosta da disciplina, coerentemente, poderá inventar seu próprio caminho (PERISSÉ, 2012).

Cabe observar que, os professores podem criar caminhos que os possibilitam a amar o que fazem, tornando o processo do ensino uma verdadeira paixão. A participante *Empreendedora*, considera-se habilitada e apaixonada pelo que faz, gosta de dar aula e faz com que os alunos aprendam e conheçam o mundo no qual

---

<sup>37</sup> A descrição das falas dos participantes da pesquisa ficou com recuo, em itálico, e no final de cada citação o nome do autor/a entre parênteses para diferenciar das citações dos autores que fundamentaram/fundamentam essa pesquisa.

estão vivendo. Nesse processo da docência, a professora aproxima-se do pensamento de Freire (1997), quando o autor considera que, o ato de ensinar demanda profissionalismo e emoção. Nessa reflexão, a professora define sua formação docente da seguinte maneira:

*Sou uma professora essencialmente apaixonada pelo que faço. Fiz a minha formação acadêmica em Letras que me habilitou para dar aulas e minha pós-graduação em Educação. O professor tem que estar sempre buscando a sua formação, porque estamos vivendo um mundo de mídia, do conhecimento rápido e, nós precisamos nos aprofundar pra que possamos levar as novidades para nossos alunos. Nós temos que encantar os nossos alunos por isso que é importante que os professores busquem sempre a sua formação (EMPREENDEDORA).*

A participante, fala com entusiasmo daquilo que realiza e se diz apaixonada pelo que faz. Tem consciência da busca pela qualificação profissional, principalmente, porque segundo ela, vive-se em tempo de mídia e do conhecimento rápido. A tecnologia na escola é uma preocupação de todos, inclusive da professora *Empreendedora*. No entanto, é preciso perceber o que funciona no momento, o que se deve abandonar, desaprender, construir de novo ou reconstruir sobre o velho. Na realidade estamos em crise institucional da formação, pois se considera que o sistema educativo do século anterior é obsoleto (IMBERNÓN, 2009).

No imaginário da docente *Empreendedora*, entra em cena, portanto, um professor cujo principal objetivo não é mais transferir a informação, mas em fazer a “mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária a permanente construção do humano” (PIMENTA, 2008, p. 22).

Se, “no ensino, temos o dever de cultivar a esperança por nós e por nossos alunos” (PERISSÉ, 2012). O que dizer da participante *Inclusiva* que, considera-se uma pessoa apaixonada pelo que faz, gosta da área da educação profissional, e defini sua formação docente, da seguinte forma:

*Sou uma pessoa apaixonada pelo que faço, gosto tanto da educação em geral, quanto da área profissional. A minha primeira graduação foi em Letras português/inglês e as suas respectivas literaturas. Depois eu fiz outra graduação em Direito e fiz uma especialização em Direito Processual Civil. Depois voltei pra área da educação e comecei a me aperfeiçoar na área da inclusão. Fiz uma especialização em Educação Inclusiva e senti que ainda não era o suficiente e fiz outra especialização em Educação Especial. Depois eu senti uma necessidade de me aprofundar mais e fiz Neuropsicopedagogia Clínica e agora também senti a necessidade de*

*avançar mais ainda e estou fazendo Neuropsicologia voltada para o autismo (INCLUSIVA).*

A participante tem por verdade o gosto pela educação. Na realidade ela se considera apaixonada pelo que faz e pensa ser uma educadora que aprendeu a ser docente de corpo e alma, não só pelo sonho de ser professora, mas pelo currículo profissional que adquiriu, pela experiência de vida que construiu e pelo fato de que o ensinar é inseparável do desejo de continuar aprendendo ao longo da vida.

Nesse sentido, Perissé (2011, p. 22) se manifesta dizendo que, “a palavra ensinante é a palavra do amor. Não existe comunicação sem amor. Amor ao conhecimento e amor a quem se transmite o conhecimento”. Para o autor, quando se decide viver com entusiasmo pela vida, se percebe que tudo ao redor passa a ser prazeroso e apaixonante, exatamente como pensa a participante *Inclusiva*.

É no cenário profissional, portanto, que se aplicam as regras da prática, em que o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal se torna real e explícito (IMBERNÓN, 2011). Nesse sentido, o Professor *Inovador* considera a docência uma paixão e define-se, mais professor dentro da sala de aula do que na gestão escolar:

*Iniciei o curso de Enfermagem e Obstetrícia, mas percebi que não tinha aptidão para desenvolver bem aquela profissão, então acabei seguindo pro lado do Direito porque o meu pai sempre acreditou que era o que eu deveria fazer, porém o que me apaixonou mesmo é ser professor. Então me senti muito mais absorvido e contemplado dentro da docência, e principalmente dentro do curso de Letras voltado pra língua estrangeira em Espanhol que é uma coisa que hoje sou muito apaixonado (INOVADOR).*

O participante fala de seus trajetos formativos, dos dilemas, paixões e conquistas até chegar à profissão de professor. Como os demais participantes, também se define apaixonado pelo trabalho e pela disciplina que leciona. Nota-se que o docente está estimulado pelo desenvolvimento profissional prazeroso, provavelmente com vistas à construção da prática docente eficaz que gere ensino-aprendizagem na instituição escolar, ou seja, é o trabalho docente, intervindo nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz a docência (IMBERNÓN, 2011).

Na sociedade do conhecimento, onde o desafio da aprendizagem é constante, o professor é convocado a viver intensamente sua formação continuada. Para tanto, “as exigências que progressivamente se apresentam para o exercício da

profissão impõem o desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados, estimulando novas compreensões sobre o fazer profissional docente” (CUNHA, 2010, p. 66). Seguramente, o discurso narrativo dos participantes deixa claro à vontade de crescerem profissionalmente. São iniciativas do protagonismo docente que provavelmente fortalece a construção de histórias de vida e da profissão, como sugere Oliveira (2011):

Trata-se primeiramente, de fazer o professor acreditar que é sujeito da história, e, principalmente neste caso, sujeito da história da profissão. Como uma memória subterrânea, como grupo sujeitoado, o professor, ao relatar a sua história de vida, sistematiza acontecimentos significativos no seu processo de formação e subjetivação. Esse trabalho de reconstrução de si mesmos e dos repertórios da profissão tende a definir o lugar social do profissional e suas relações com os outros (OLIVEIRA, 2011, p. 21).

Na ótica da autora, o professor precisa acreditar que pode ser o criador de sua própria história e o deve fazer por consciência e abnegação social. Nesse contexto, fazer os professores interagirem com a própria história de vida e se enxergarem como sujeitos históricos, possibilita uma reflexão crítica sobre si, que possivelmente reverterá em proposta de vida ao longo de uma existência humana, como idealiza Josso (2004):

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 59).

O caminhar para si permite ao professor reconhecer e valorizar seus trajetos formativos que são significativos no processo de formação e subjetivação de sua profissão. Nessa direção, portanto, se observa que, tratando-se do processo formativo do professor pode se dizer que as capacitações ou formações continuadas e permanentes são alternativas para suprir o papel da formação inicial da academia (GATTI, 2008). Cabe a ressalva que, a formação docente, não se propõe de “modo isolado” à resolução de qualquer situação escolar, mas, na ausência de programas específicos de formação e ou de cursos de licenciatura para os docentes da EPTNM, os professores constroem suas próprias qualificações.

Em uma análise mais preliminar dessa categoria observa-se que os docentes se veem de corpo e alma pela experiência de vida, pelo currículo profissional que

adquiriram e pelo fato de que ensinar é inseparável do desejo de continuar aprendendo. Na avaliação de Pimenta (2008), á medida em que, os docentes produzem saberes, também, agregam valores a seus trajetos formativos e de igual modo podem fortalecer suas identidades profissionais de modo prazeroso.

#### **4.1.1 O professor da EPTNM: o que é ser docente no Ensino Técnico?**

Nessa categoria, ainda, é assunto relevante de investigação os trajetos formativos de professores da EPTNM, porém traz como objetivo conhecer o docente do Ensino Técnico, que independente de gênero, “[...] não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível” (IMBERNÓN, 2009, p. 20). Para tanto, em seu vasto campo de atuação com as pessoas, o docente aprende, ensina e ganha relevância no desenvolvimento intelectual, social e cultural dos sujeitos.

A vida escolar, ainda é alma e coração de inúmeros professores, inclusive dos professores da EPTNM. Nesse sentido, aguçado pela curiosidade em conhecer melhor o professor técnico, fez-se a seguinte pergunta aos participantes da pesquisa: o que é ser docente para você? É uma reflexão que trouxe respostas das narrativas dos entrevistados, a começar pela participante *Ariane*:

*O docente, é muito mais que ser técnico, é extremamente motivacional, uma troca de saberes, um espaço para aprender a fazer crítica, pensar, discutir, ser a favor ou contra uma ideia, mas também frustrante, os espaços de ensino não estão preparados para o professor que estuda e quer aplicar na prática um montão de coisas bacanas, o nível de escolarização do aluno é muito pequeno, saem da base sabendo tão pouco (ARIANE).*

Cabe observar, que a participante cria uma dicotomia no tocante a ser docente, pois acredita que a profissão é extremamente motivadora, um espaço de diálogo, de ideias e criticidade, mas também, um viés de frustração pela ausência de formação e pelo baixo nível de escolaridade dos alunos. A avaliação crítica da autora tem muito haver com que escreveu Freire (2018, p. 100), quando afirma, que “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição”. Para



*Ariane*, ser docente é tomar posição, considerar o que está bom, mas também apontar o que precisa ser melhorado.

O docente da EPTNM vive em épocas de mudanças ou, de mudança de época, como afirma Alencar (2003, p. 106). O educador de hoje, tem papel decisivo para trabalhar com a formação e a informação e não pode apenas constatar a realidade, mas precisa compreendê-la para transformá-la. Em outro sentido, os fatos vividos precisam ser identificados, analisados e contados para serem transformados, como conceitua a participante *Empreendedora*, a seguir:

*Ser docente neste mundo atual significa que eu tenha que estar acima das novas invenções, das novas possibilidades. Eu tenho que encantar o meu aluno, eu tenho que levar o conhecimento, eu tenho que fazer com que esse aluno aprenda, que esse aluno se coloque neste mundo, eu tenho que buscar novas formas, eu tenho que estar atualizada e eu tenho que ter muita leitura (EMPREENDEDORA, 2019).*

É significativa a proposta da entrevistada que almeja mudar sua prática de professora à acima das novas invenções e a frente das novas possibilidades sociais. Talvez uma utopia, mas como afirma (SILVA, 2017), aquilo que se deposita no imaginário, ou para o imaginário, permanece como experiência entesourada. Por outro lado, na chamada sociedade da informação, há novas formas de pensar o ser docente “e isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança” (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

Inegavelmente, vive-se no mundo do consumo, da sociedade do espetáculo, do virtual, do imaginário e é especialmente aí que os educadores atuam, em condições adversas, contra os poderosíssimos e sedutores meios eletrônicos de comunicação de massa, que reproduzem a ideologia de mercado (ALENCAR, 2003). Ser docente, portanto, na contemporaneidade, é viver em um processo de produção e reconstrução de saberes e à medida que o sistema influencia o professor pode mudar seu comportamento e a forma como ele orienta suas atividades profissionais.

Para tanto, no processo de identificação do docente, que não é apenas racional, mas inclui sentimentos e emoções, coube aos demais participantes, *Visionário*, *Inclusiva* e *Inovador* fazerem suas observações.

*Ser docente pra mim é uma forma da gente propor pras outras pessoas um crescimento pessoal, e além de propor para os outros a gente também*

*cresce como ser humano porque a gente aprende muita coisa com eles, aprende ensinando (VISIONÁRIO).*

Cabe à ressalva que ser docente é encanar saberes que possibilitam a autonomia e o protagonismo na hora de ensinar. Para tanto, “a arte de ensinar, ou seja, de deixar aprender, é deixar que o conhecimento ressurgja, que o conhecedor renasça a cada novo conhecimento, é deixar que cada um se reconheça no ato de aprender” (PERISSÉ, 2012, p. 71). Cabe destacar, portanto, que o docente tem peso significativo na ação pedagógica e pode ser mestre de obras do projeto arquitetônico de humanização (ARROYO, 2000). Ou seja, “[...] educar é humanizar, socializar valores de justiça, respeito e solidariedade” (ALENCAR, 2003, p. 116). O participante *visionário* vislumbra um docente assim, que proporcione às pessoas ascensão pessoal e profissional e ainda, crescimento humanitário.

Dada à natureza do trabalho docente da EPTNM, se buscam das realidades sociais, alguns referenciais que podem modificá-la (PIMENTA, 2008). Essas considerações corroboram para o trabalho dinâmico, mutável e reflexivo da participante *Inclusiva*, como segue:

*Eu entendo que ser docente é muito amplo, não é só eu ter uma formação e entrar numa sala de aula. Eu tenho que ser uma pessoa flexível, afetiva, tenho que ter empatia, me colocar no lugar do aluno. Tem que haver uma afetividade entre o professor e o aluno porque a aprendizagem só se dá a partir dessa relação afetiva entre ambos (INCLUSIVA).*

Educar, hoje, é tão difícil quanto necessário e para a participante *Inclusiva* é muito amplo, porque, segundo ela, ser docente não é só ter formação e entrar numa sala de aula, mas precisa acionar os sentidos. Para tanto, uma boa aula, para acontecer, depende da flexibilidade, afetividade e empatia do professor. Nesse sentido, “o professor precisa acreditar que os alunos têm condições de sobra para aprender” (PERISSÉ, 2012, p. 67).

A fora isso, inegavelmente o magistério é missão e luta. Ou seja, “não dá para equalizar salário baixo com baixo rendimento no trabalho, como fazem alguns colegas, e se embrenham na cultura do conhecimento numa relação quase mecânica com os alunos, sem perceber que fazem o jogo dos exploradores, dos que querem acabar com a escola pública” (ALENCAR, 2003, p. 110). Na realidade, ser docente é olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade (ALENCAR, 2003).

A educação se quiser ser um espaço de crescimento humano, necessita de valores que despertem o gosto do professor em ensinar, e ainda, precisa promover os sentidos no processo educativo, como aconteceu com o participante *Visionário*, que comparou o docente a ser doce mesmo em meio a tantas questões amargas, e assim definiu:

*Ser docente é ser doce mesmo em meio a tantas questões amargas. Apesar de todas as dificuldades como desvalorização não só financeira como de formação, de reconhecimento, o que acredito ser algo que muitas vezes frustra os docentes, temos que ser doce para que o aluno sinta isso (INOVADOR).*

É importante afirmar que, o conhecimento é temperado pelo valor dos sentimentos (PERISSÉ, 2011). Não obstante, no imaginário, cada cor, cheiro e sabor despertam um sentimento de prazer ou desprazer nas pessoas e as emoções despertas têm caráter ativo, servindo como organizador interno de estímulo ou de inibição das reações vivenciadas (VIGOSTSKI, 2001). Nesse sentido, o valor da emoção consiste em o professor digerir a docência como o doce que dá gosto ao amargo da profissão, como mencionou o participante *Visionário*, se referindo à baixa remuneração, a ausência de formação e a falta de valorização dos professores. No entanto, o docente, enquanto instrumento de humanização, formação e produção de saberes pode ter participação ativa e significativa na construção da sociedade.

Nessa categoria, portanto, o feito foi trazer da fala dos participantes um conteúdo ainda bruto, mas que representa a vivência, os avanços e os dilemas do docente no Ensino Técnico. Ser docente, portanto, é encanar conhecimento, autonomia e protagonismo na hora de ensinar. Na concepção de (ALENCAR, 2003; PERISSÉ, 2012), o professor entrega-se a docência no intuito de construir uma educação autônoma, crítica e reflexiva, apesar das forças contrárias do materialismo e do consumismo que induz o docente à reprodução de uma ideologia de mercado.

#### 4.2 A DOCÊNCIA DA EPTNM: O QUE ELA SIGNIFICA?

Nessa categoria se busca identificar as significações da docência de professores da EPTNM, como viés de formação e desenvolvimento profissional. A docência foi concebida em 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, que preparava profissionais liberais para serem docentes da

época, por serem detentores de determinado conhecimento, nas áreas da eletricidade, carpintaria, marcenaria, funilaria, sapataria, entre outras. A docência visava qualificar mão-de-obra para o mercado de trabalho, conforme decreto de nº 7.566/1909 (BRASIL, 1917).

Mesmo na intrigante ausência da formação para os professores da EPTNM, que deveria ser promovido pelas políticas públicas e poderes governamentais do País, os participantes da pesquisa demonstram qualificação profissional e entusiasmo em fazerem parte da docência do Ensino Técnico. As palavras realmente dizem coisas e quando os participantes foram perguntados: como é para você trabalhar na Educação Profissional? A começar com *Ariane*, ela disse ser uma possibilidade de ampliar os saberes docentes e preparar as pessoas para a vida e mundo do trabalho e, assim, considerou:

*Significa muito, é como ampliar horizontes e ter chances de provocar reflexão nas pessoas para que elas enxerguem mais longe suas possibilidades pessoais e de mundo. O que mais me incomoda é que os espaços de ensino não estejam preparados para o docente que estuda um monte de coisas bacanas e quando vai implementar nos espaços de ensino as pessoas não estão preparadas pra isso (ARIANE).*

Na concepção da participante a docência da Educação Profissional significa muito e esse “muito” expressa um sentimento de grandeza que é vivenciado também pelos outros sujeitos da pesquisa. Na realidade, a professora vai além, quando tenta expandir o seu conhecimento para que as pessoas através dela aprendam e cresçam como cidadãos e profissionais. Nessa linha de pensamento, Perissé (2017) afirma que, “a arte de ensinar, ou seja, de deixar aprender, é deixar que o conhecimento nasça, que o conhecedor renasça a cada novo conhecimento, é deixar que cada um se reconheça no ato de aprender” (PERISSÉ, 2017, p. 71). Para tal, segundo o autor, ensinar exige percepção do professor para que cada sujeito envolvido no processo educativo seja protagonista de sua própria aprendizagem.

É bem verdade que a própria natureza de organização da EPTNM sempre exigiu dos docentes um protagonismo profissional mais ativo. Segundo Imbernón (2009), não se pode pensar que a formação dos docentes é de solução fácil, que é só rever os processos de formação como já se sabe, e pronto, mas não é tão fácil, e dessa forma o autor descreve:

O objetivo dessa reestruturação deveria ser ressituá-lo o professorado para ser protagonismo ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

A docência, no entanto, precisa ser reconhecida e valorizada e se opor a toda à manifestação explícita de um passado nefasto que exigia competência e qualidade, independente da situação humana de quem se envolvia ou executava. Fica evidente que os professores podem ser protagonistas ativos de suas formações, mas a docência da EPTNM precisa ser discutida e avaliada, não basta declarar que a docência por ter conhecimento e pesquisa, é uma profissão.

Faz-se, necessário lembrar que os programas de formações existentes no país ainda são deficitários e inoperantes e limitam a ascensão da profissão técnica. Na contrapartida, a formação docente não se constrói somente por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas por um "trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática" (NÓVOA, 1992, p. 21).

Nessas circunstâncias, talvez, contemple o anseio da professora *Ariane*, que sonha em legitimar a formação docente nos espaços escolares para provocar a reflexão nas pessoas, "pois a missão docente é oferecer aulas belas, aulas vivas, aulas fortes, aulas ricas, aulas aulas, aulas sem adjetivos, aulas inesquecíveis" (PERRISSÉ, 2012, p. 11).

É preciso que se ressalve que, a docência é uma das preocupações do participante *Visionário* que, apesar de achar prazeroso e muito bom trabalhar na EPTNM, faz críticas à falta de formação para a docência principalmente no âmbito da psicologia que poderia tratar da humanização das relações interpessoais entre professor e aluno. Segundo o docente, caberia uma formação pedagógica que auxiliasse o professor conhecer os alunos, principalmente dos que tem problemas em casa e, às vezes, o professor não enxerga. Para tanto, o referido participante faz a seguinte ponderação:

*É um prazer, porque os alunos saíram do Ensino Médio e tem uma direção de vida, eles querem realmente aprender. Um problema que nós temos na educação até o ensino médio, é que os alunos não têm muita perspectiva ou é da idade que não se empenham muito em aprender na sala de aula. E na educação profissional é diferente, os alunos têm uma visão diferente, muitos já pararam um tempo de estudar e aí retomam nos estudos e vêm mais maduros, mais cientes do que eles precisam pra vencer. Eu acho que poderia ter mais encontros de formação, principalmente no âmbito da psicologia pra ajudar os professores no trato com seus alunos. Caberia uma*

*formação de humanização, de como tratar os alunos, sendo que tem alunos que tem problemas demais em casa e às vezes o professor não enxerga (VISIONÁRIO).*

Na ótica do participante *Visionário*, a formação no ambiente de trabalho é necessária e importante, principalmente quando se trata de auxiliar os professores a entenderem melhor seus alunos, como nesse caso que retornaram à escola depois de algum tempo e dos alunos que trazem problemas de casa para a sala de aula. Nesse contexto solidário, “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (FREIRE, 2018, p. 43). Fatos dessa natureza que resgatam e conquistam os alunos poderão ser trabalhados na formação a partir da escola que é um dos instrumentos de formação de professores da EPTNM.

Não obstante, a participante *Inclusiva*, comenta que é bom e gostoso trabalhar na Educação Profissional e menciona a docência da EPTNM, como diferenciada, prática e acolhedora. Outro ponto interessante dito pela participante, é que há muito tempo não participa de nenhuma formação, principalmente porque não tem incentivo do estado e quando participa é por conta própria, e assim, considera:

*É muito bom, eu gosto muito. É um trabalho completamente diferente do que a gente realiza com crianças especiais. Trabalhar na área profissional é diferente porque é com adulto, é prático e é muito bom. Considero que está fazendo muita falta novas formações para os professores da área técnica da educação profissional. Não participo de nenhuma formação há vários anos, não há incentivo do estado e quando buscamos uma formação é por conta própria. Isso é muito importante, não só do ponto de vista do conhecimento como do estímulo, da motivação do professor (INCLUSIVA).*

Nas palavras da participante a docência da EPTNM é prazerosa, diferente, prática e boa. Para Alencar (2003, p. 109) nessa reflexão, menciona que, “ser trabalhadora do ensino exige mesmo esse espírito, essa determinação, essa fé: não é um fazer repetitivo, onde acontece todo dia tudo sempre igual, num cotidiano monótono”. Para o autor, educar é criar continuamente, é amanhecer renovado, confiante e seguro de que nada se repete porque se trabalha com gente.

Pelo que se viu na narrativa da professora *Inclusiva*, ela estimula a aprender e isso só acontece porque ela incorpora novos saberes ao já acumulado (ALENCAR, 2003). Contudo, a docente alega ausência de formação, aliás, afirma não participar de formação há muito tempo. Cabe observar que essa queixa perdura há anos apesar de existirem leis para isso, como é o caso da resolução CNE/CEB nº 06/2012

que reforça a formação continuada para professores da EPTNM e tem prazo para cumprimento da excepcionalidade até o ano de 2020.

Curiosamente, as novas determinações do mundo social e produtivo geram novos desafios à docência. Nesse sentido, os participantes *Empreendedora* e *Inovador*, consideram ser privilégio, paixão e desafio trabalharem na EPTNM e enaltecem iniciativas de formação que são promovidas pela sua instituição escolar.

*É apaixonante porque ali eu estou junto com os meus alunos, os meus colegas professores visualizando as possibilidades que os nossos alunos poderão vir a ter. É um privilégio trabalhar com o curso técnico em comércio na minha escola, pois nós temos alunos sedentos desse saber e necessitando organizar a sua vida financeira principalmente. Nós pensamos como equipe no curso técnico. Participamos das várias palestras que são oferecidas, várias outras situações diferentes como visita às feiras e a construção do plano de negócio também que envolve todas as disciplinas (EMPREENDEDORA).*

Sabe-se, porém, que a formação do professor não se esgota na racionalidade técnica, no imaginário da paixão, no domínio do conteúdo e na produção isolada do conhecimento, mas avança na intencionalidade da provocação: para que educar? Para que ensinar? Sem essa reflexão e sem o envolvimento dos professores e alunos nenhuma docência se justifica. Não dá para esquecer que, “a vida escolar é alma e coração do cotidiano dos aglomerados urbanos, e sinal de que a humanidade, através da educação, ainda aposta em si mesma” (ALENCAR, 2003, p. 116).

É preciso insistir, no entanto, se os alunos encontram-se sedentos pelo saber, como afirma a participante *Empreendedora*, então é preciso valer um dos objetivos do bom profissional: ser cada vez mais competente em seu ofício para alcançar esses alunos (ZABALA, 1998). Para esse autor, normalmente se consegue essa façanha profissional mediante o conhecimento e a experiência. O conhecimento que provém da investigação e do trabalho docente e a experiência da vivência dos professores, exatamente da forma como pensa a participante *Empreendedora*.

A natureza da docência da EPTNM, com seu caráter sensível, evolutivo e reflexivo, pode tornar viável a formação de um novo profissional técnico de nível médio, com novas habilidades para vida e mundo do trabalho. Trata-se de uma formação permanente na escola em que os próprios professores da instituição são os protagonistas da ação pedagógica para a capacitação de seus alunos, como sugere o participante *Inovador*.

*Trabalhar na educação profissional é um desafio porque a gente, sendo profissional tem que agir de forma profissional para formar um novo profissional. É, então um desafio e ao mesmo tempo uma necessidade hoje pro mercado que se apresente pessoas qualificadas profissionalmente pra desempenhar suas profissões. Para isso, acho importante usarmos as pessoas que temos dentro da nossa instituição para coordenar uma formação e muitas vezes não as aproveitamos da maneira que poderiam ser aproveitadas, acho que temos que começar pela nossa casa. Outro fator é a necessidade de ter uma troca com a sociedade, com a comunidade que o cerca de forma a levar também esse conhecimento que tem dentro da sua escola pra população próxima (INOVADOR).*

Para o participante trabalhar na educação profissional é um desafio porque o professor tem que agir de forma profissional para formar um novo profissional, que inclui definitivamente, também a participação da instituição escolar. De outra forma, “isso supõe romper certas inércias e ideologias institucionais que perduram, ainda que parcialmente, durante muitos anos” (IMBERNÓN, 2011, p. 101). Entretanto, a ideia da formação do novo profissional, se aproxima do pensamento de Imbernón (2009) que explicita:

*Se no final do século passado a organização de referencia foram os centros de professores ou as instituições de apoio à formação, o que necessitará o professorado no futuro serão estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas às instituições educativas e, claro, estabelecer redes entre instituições educativas para propiciar o intercambio da formação dentro das escolas (IMBERNÓN, 2009, p. 107).*

Assim, percebe-se que nesse modelo de formação, a metodologia usada viabiliza o projeto de formação da instituição escolar, uma vez que abre passagem de forma mais intensa a um procedimento mais criativo, crítico e indagativo. Na realidade, a própria escola, assumiria o protagonismo de formadora, uma vez que, planeja, executa e avalia a formação de seus professores.

Nesse sentido, a docência tem um novo significado que não se esgota na racionalidade técnica, no imaginário da paixão, no domínio do conteúdo e na produção isolada do conhecimento. Para (ALENCAR, 2003; PERISSÉ, 2017), a docência, constantemente, avança na intencionalidade da provocação e das descobertas e passa a formar um novo profissional que aposta em si mesmo para torna-se protagonista de sua própria aprendizagem.



#### 4.2.1 A significação da docência: que imagem ela produz?

Essa categoria busca identificar as significações da docência de professores da EPTNM, através das imagens da docência, que foram criadas a partir da memória afetiva dos participantes. Para tanto, as imagens são diferenciadas, certamente, porque, ninguém anda pelo mundo sem sua bagagem de saberes e vivências anteriores, na realidade, cada um carrega o seu mundo de significados e lembranças em seus próprios ombros (SILVA, 2017).

De fato, o conceito de imaginário está relacionado à capacidade do sujeito em se imaginar e de imaginar o que está ao seu redor. O ser humano historicamente em construção é capaz de instituir as suas normas, valores e crenças e de criar as suas instituições a partir dos sentidos. Dessa forma, entende-se que, a imagem da docência deliberadamente está fixada ao sentido que os participantes deram ao processo educativo, que marcou/marca suas vidas profissionais ao longo do tempo.

Nesse sentido, os integrantes da pesquisa responderam a seguinte pergunta: quando você pensa na docência qual a imagem lhe vem à cabeça? A começar pela participante Ariane, obteve-se a seguinte resposta:

*Uma tristeza, professores extremamente desmotivados, cadernos de folhas amareladas, ditados e reprodução do passado (ARIANE).*

Sem dúvida a imagem da docência que foi construída pela participante *Ariane*, no que se refere à desmotivação, folhas amareladas e reprodução do passado, contraria o pensamento de Freire (2018) quando menciona que, o melhor discurso sobre um professor é o exercício de sua prática. Se um simples gesto de um professor não passa despercebido dos olhares dos alunos, imagina uma prática docente em decadência como essa, que de nada serve de exemplo para os estudantes.

Como se sabe, “a boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da docência, nem de forma grosseira, nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para a pureza” (FREIRE, 2018, p. 92-93). Portanto, a realidade retratada na memória da docente *Ariane*, colabora para uma profunda avaliação, porque, o ensino dos conteúdos implica consideravelmente, o testemunho ético do professor (FREIRE, 2018).

Em outro sentido, o participante *Visionário* tem a imagem da docência retratada também em uma sala de aula. O docente imaginou o professor distribuindo ou tentando muitas vezes passar o conhecimento para os alunos, portanto, vejamos:

*Na docência me vem à sala de aula, o professor distribuindo ou tentando muitas vezes passar conhecimento para as pessoas (VISIONÁRIO).*

Essa é uma reflexão contrária ao pensamento de Freire (1997) que considera a tarefa profissional do professor ao ato de ensinar e de construir conhecimento, e nunca de repassar conhecimento, e assim expressa sua consideração:

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (FREIRE, 1997, p. 9).

Pelo pensamento do autor pode-se afirmar que, a docência vai muito além de construir conhecimento. Afinal, existe algo mais motivador do que trabalhar onde se tem prazer de estar? Para tal, Perissé (2012) convida o professor a sair da passividade e transbordar, porque, “uma aula criativa, com ritmo e com surpresas, com beleza e com graça, desperta a mente dos alunos, aciona a criatividade, solicita a essa mente que descubra ali, naquele momento coisas importantes, valiosas e necessárias a serem eleitas como objetivo de atenção” (PERISSÉ, 2012, p. 25).

Há que se dizer que, na interatividade da sala de aula, por via democrática, segundo Freire (2011), se aprende cidadania “dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2011, p.83). Se o diálogo é fonte de prazer intelectual (PERISSÉ, 2012), então, uma aula viva, com diálogos vivos, com ações vivas, com imaginação viva, com professores e alunos vivos, deve superar e muito o procedimento singular e passivo do passar conhecimento, como imaginou o docente *Visionário*.

O professor vive para, usando sua inteligência, sua imaginação, sua memória, estimular os outros a terem ideias e iniciativas (PERISSÉ, 2012). O prazer de ensinar começa pela amorosidade e pela informação devidamente recebida, elaborada e imaginada. Em princípio todo mundo tem condições de se expressar e de imaginar sobre o assunto que lhe vier na memória, como é o caso da participante

*Empreendedora*, que imaginou a docência como uma semente que germina, cresce e dá muitos frutos, e assim considerou:

*A imagem de uma semente que plantamos e ela se transforma em uma árvore. Uma árvore que certamente dará frutos. A maior realização de todo docente, com certeza, é ver a realização do aluno (EMPREENDEDEDORA).*

A participante em sua imaginação compara a docência como uma semente que jogada ao solo fértil, cresce e se torna árvore frutífera. Dessa forma, está interpretando o trabalho do professor como algo que dá frutos, isto é, que faz germinar, crescer e desenvolver o conhecimento. Não obstante, a imagem construída na memória da docente representa um ato instigante do saber transbordante, como um prazer, uma pulsação (SILVA, 2017).

Para tanto, o caminho do sentido que inquietou a professora participante, também é capaz de inquietar todo e qualquer professor. Nessa perspectiva, comer frutos saborosos de inteligências lúcidas é extremamente prazeroso, porém, é preciso saber contribuir para que uma mente floresça, frutifique e dê o máximo de seu potencial (PERISSÉ, 2012). Na concepção da *Empreendedora*, há saberes e sabores, que poderão dar sentido à vida e a formação pessoal e profissional das pessoas a qualquer tempo.

Por outro lado, estudar a docência pelo imaginário social requer lidar com conceitos e representações de diferentes áreas do conhecimento. Para Oliveira (2005) falar em busca ou construção de sentido é falar de imaginário. Sob esse aspecto, a participante *Inclusiva*, menciona que a imagem que ela tem da docência vem da natureza e da valorização do ser aluno, e conclui:

*A docência pra mim significa abrir um leque de oportunidades para cada aluno. É como se fosse um pássaro a voar por sobre uma montanha que ele vai desvendando novos horizontes e o docente seria como um condutor desse pássaro (INCLUSIVA).*

Para a participante *Inclusiva* a docência significa abrir um leque de oportunidades para cada aluno e, também significa um pássaro que voa por sobre uma montanha e aos poucos vai desvendando novos horizontes, tendo o professor como condutor. Observa-se, por tanto, que nessa imagem a professora dá um toque de realismo na valorização do aluno e tira o professor da zona de conforto para voar.

Essa realidade assemelha-se a uma das preocupações de Ciavatta (2006), quando define o professor como condutor de seu próprio protagonismo:

Queremos mudar o ângulo de visão e ter como ponto de partida o professor não apenas como ser humano individual, mas como um ser social, como um ser em relação, que produz seus meios de vida junto com os demais, que se beneficia do conhecimento secularmente acumulado pela humanidade. Consciente ou não desse lado de si mesmo, o professor se forma no ato de ver e de ser visto, de conhecer e ser conhecido, de reconhecer e ser reconhecido, no ato de viver e de educar-se para educar outros seres humanos (CIAVATTA, 2006, p. 43).

Quando a autora fala de mudar o ângulo da visão tendo o professor como ponto de partida, ela sugere que o docente deve abandonar o individualismo para inserir-se ao coletivo participativo. Essa reflexão assemelha-se a imagem do professor condutor, que voa ajudado pela ação do pássaro para vislumbrar novos horizontes, isto é, novos conhecimentos. O ato de ensinar exige escuta, ação e mudanças e, por vezes, forçar a remoção da solidão e das decisões singularizadas faz bem para todo um coletivo. A razão disso, é que a docência tem seus nós que precisam ser desatados pela própria ação laboral dos professores.

Outro caminho do imaginário pertence ao participante *Inovador*, que através da sua memória reflete o transcendentalismo, quando conecta Jesus a imagem da docência.

*A figura do mestre dos ensinamentos mais simples, singelos e desafiadores, Jesus Cristo. Acho que a maior imagem de todas foi a do grande ensinador, mestre e criador, Jesus Cristo (INOVADOR).*

Neste contexto, observa-se que, o participante *Inovador*, quando instigado a falar não se constrange em narrar suas convicções religiosas, inclusive constrói à docência a uma visão messiânica de ensinar. Nesse sentido, Oliveira (2000) convencionou que pela memória dos professores é possível construir e/ou desconstruir imagens em relação à docência:

*A intenção de revisitar o passado, através do trabalho da memória, permite ao professor um exercício de desconstrução de imagens instituídas socialmente com relação à docência, possibilitando também a construção de um outro imaginário, a instauração de um outro processo de subjetivação (p. 14).*

Aposta-se, não há sociedade sem imaginário (SILVA, 2017). Para o autor, da memória das pessoas fazem parte os deuses, os heróis, os infernais, os submundos, as estrelas e, principalmente as transfigurações do cotidiano que garantem ao real a sua permanência. E como menciona o participante *Inovador*, também a imagem do Sublime Jesus. Existe uma série de comportamentos, vivências, rituais, cultural e todo um contexto histórico e político inerente ao exercício profissional do professor que interfere na forma como ele vê e imagina a docência.

É interessante mencionar Castoriadis (1992, p. 73) quando afirma que “os homens existem, a materialidade nunca é já só materialidade. (...) O ser dos homens é instituidor de sentido”. Para Castoriadis, a instituição de sentidos está ancorada na matéria, ou seja, toda matéria, no caso a corpórea, está penetrada por significações. Para o autor, as marcas da criação são posições de novas determinações, não estão concluídas, mas abertas, estão a ser.

Nesse sentido, o homem inventa, institui valores e estabelece imagens que compõem a práxis humana de seus significados. Ainda falta avançar muito para compreender o imaginário que nos mobiliza, produz interações, gera crenças e estabelece relações entre pessoas e entre essas pessoas e o universo. Na realidade, “o imaginário triunfa sobre o racional, engloba o irracional, o não racional, o emocional, o passional, a intuição e o fantástico” (SILVA, 2017, p. 64).

Pelas narrativas dos participantes entende-se que, a imagem da docência se constrói pelo sentido que o professor dá a docência. Para (PERISSÉ, 2012; SILVA, 2017), a imagem da docência é construída a partir da memória do professor e representa um ato instigante do saber, um prazer, uma pulsação, uma repulsa, uma crítica e um sentimento que contribuem para que a mente floresça, frutifique e dê o máximo de seu potencial para gerar imagens significativas para a educação.

#### 4.3 SABERES DOS PROFESSORES DA EPTNM: A FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA

Nessa categoria a intenção é analisar os saberes docentes de professores da EPTNM, através de suas histórias de vida e formação. Para tanto, se busca conhecer “[...] a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2006, p. 28). Para

tanto, nessa perspectiva, se busca entender às inúmeras dimensões de saberes que constituem a formação dos participantes da pesquisa em seu ambiente de trabalho.

A rigor, “querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo.” (TARDIF, 2000, p. 11). Para situar os saberes dos sujeitos integrantes da pesquisa, na interface entre o singular e o plural, entre o docente e o sistema foi necessário captar a natureza social e individual dos sujeitos como um todo (TARDIF, 2008). Em face da dinamicidade dos saberes dos professores da EPTNM, busca-se relacionar os saberes dos participantes da pesquisa através de suas narrativas ao longo do tempo, a começar pelos saberes da força do hábito que representam os saberes da experiência profissional.

Para tanto, “o saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como, aliás, em qualquer outra prática profissional. Entretanto, esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente” (GAUTHIER et al., 1998, p. 24). O saber experiencial é feito de pressupostos não comprovados cientificamente e assume a forma de uma atividade de rotina, confinada ao segredo de sala de aula. Nessa mesma perspectiva, Pimenta (2008) afirma que, é na experiência que os saberes se tornam realidade e são adquiridos enquanto o professor é aluno, ou dos pares docentes ou da própria prática docente.

Segundo Tardif (2008), os saberes experienciais são definidos como:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2008, p. 38-39).

As experiências dos docentes vivenciadas de forma singular e coletiva no exercício de suas funções profissionais são saberes específicos que, se desenvolvem continuamente no cotidiano escolar e representam as habilidades práticas do saber-fazer e do saber-ser do professor. Para tanto, neste momento, assume-se a análise dos saberes da experiência profissional dos participantes da pesquisa, com a seguinte provocação: que ações têm tomado para qualificar sua docência?

*Penso que o nosso trabalho como docente é muito mais que ser técnico em uma determinada área, mas enxergar os alunos, reconhecê-los e trabalhar suas potencialidades na prática, focado na sua realidade, no seu dia-a-dia. A gente trabalha muito com base em temas geradores, palestras, aulas diferenciadas e assuntos da atualidade e, em conexão com os alunos para identificar potenciais, habilidades e trabalhar com isso (ARIANE).*

*Eu estou sempre aberto à pesquisa, tô sempre procurando me reciclar. O aluno tá com o celular ali, ele tem tudo nas mãos, mas o professor tem que saber direcionar eles a usar aquele celular para o bem, então o professor precisa trazer a tecnologia pra dentro da sala de aula e utilizar dessa ferramenta que é muito boa (VISIONÁRIO).*

*Faço Cursos, seminários, palestras e muita leitura (EMPREENDEDORA).*

*Procuro me aperfeiçoar, estudar e me tornar o mais próxima do aluno possível, porque somente quando a gente consegue atingi-lo afetivamente a gente vai conseguir atingir o objetivo principal que é que eles aprendam (INCLUSIVA).*

*Através de formações que fiz e buscando outras formas como de leituras de jornais e revistas e também usando o livro didático, já que o professor, assim como os alunos também pode aprender através do livro didático. Além dos saberes em relação às profissões propriamente ditas, são necessários saberes de mundo também, porque não adianta ter o conhecimento técnico se não conseguir inserir esse conhecimento dentro do mundo (INOVADOR).*

Os professores em suas narrativas descrevem de forma prática suas experiências. Para a docente *Ariane*, o seu trabalho vai além de sua experiência como técnica da educação profissional; o docente *Visionário* vivencia a pesquisa como uma forma de qualificação profissional; a docente *Empreendedora* tem sua formação em cursos, seminários, palestras e em leituras que faz; a docente *Inclusiva* se aperfeiçoa estudando e o docente *Inovador* constrói sua qualificação em formações que fez e nas leituras de jornais, revistas e livros didáticos. Para *Tardif* (2012), o livro didático é uma ferramenta utilizada no processo de ensino-aprendizagem que contribui para a formação do docente.

Historicamente a formação de professores sempre foi reconhecida como espaço de aperfeiçoamento profissional em face do trato pedagógico do conhecimento e da cultura do professor. Cabe afirmar, portanto, que na experiência formativa dos participantes há razões para os professores serem cautelosos quanto às possíveis mudanças na educação que não contribuiriam em nada para modificar seus saberes ou valorizar a docência. Os professores, portanto, mencionam a importância do saber experiencial, porém, há outros saberes que ainda precisam ser trabalhados.

Os saberes da ação pedagógica aparecem efetivamente nas narrativas dos participantes da seguinte forma:

*Trabalho com base em temas geradores. Eu penso que cada turma é única, não planejo à longo prazo, começo o ano com poucas aulas e vou sentindo a turma para perceber quais são os interesses dos alunos. Começa com um assunto na sala de aula, mas tem outro acontecendo na TV, paro e trabalho o assunto, dou aula no auditório, no pátio, visito empresas, tiro os alunos da aula, vou sacudindo eles e quando vejo que a peteca tá caindo, que estão se desestimulando, faço aulas diferenciadas, relatos de experiências e práticas e vou sentindo como funciona melhor com a turma e tento mudar (ARIANE).*

*Eu procuro sempre o objetivo da formação do aluno. Trazer uma matemática que ele vai utilizar no dia-a-dia dele, por exemplo, tem que saber muito bem essa matemática comercial, utilizar recursos que é uma calculadora ou até o celular (VISIONÁRIO).*

*Eu não posso fazer com que o aluno fique copiando, fique enchendo o caderno ou fique realizando trabalhos com temas que não vão trazer nenhuma contribuição para sua vida. Os saberes precisam ser bem trabalhados de forma que isso venha lhe proporcionar alguma vantagem tanto na qualidade de vida quanto na vida profissional que eles vão exercer (INCLUSIVA).*

Da fala dos participantes destacam-se os seguintes saberes da ação pedagógica: *aulas com temas geradores; aulas diferenciadas com relatos de experiências; utilização das tecnologias, aulas com qualidade para a vida e preparação para o trabalho.* Para Gauthier et al. (1998) historicamente, “os saberes da ação pedagógica, legitimados pela pesquisa são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino” (GAUTHIER et al., 1998, p. 35). Para o autor, embora o professor viva muitas experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula.

Outros saberes que se destacam, são os saberes disciplinares e saberes curriculares que ora estão inclusos nas narrativas dos participantes. Para Gauthier (et al., 2006) o saber disciplinar é produzido pelos pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento, conceitos e métodos relativos a uma disciplina, porém o saber curricular é o saber que a escola como instituição seleciona e organiza para ser ensinado nos programas curriculares escolares. Para tanto, os participantes explanam esses saberes com os seguintes conceitos:

*Temos um plano de estudos e nos guiamos por ali e busco informações via internet, livros. Penso que devemos ter leituras e ter formações porque não*



*é só o português pelo português, não é só o inglês pelo inglês, pois o aluno tem que aprender a oratória, tem que aprender o que é um ofício, uma ata, tem que aprender a falar, tem que ter ética pra que ele possa ser um bom profissional (EMPREENDEDORA).*

*Eu cobro muito de mim mesmo, eu sou muito exigente comigo então a cada aula que ministro, eu faço uma autoavaliação pra ver o que houve de errado, o que tá certo, o que precisa mudar. Hoje em dia nos precisamos muito estar abertos às tecnologias (VISIONÁRIO).*

*Existem todos os anos a possibilidade de nós buscarmos os melhores livros didáticos pra utilizar e tendo acesso a esses livros a gente desenvolve alguma coisa e busca o complemento, lógico, em outras fontes (INOVADOR).*

O olhar atento com que os participantes avaliam os saberes disciplinares e curriculares inclui um movimento produzido e trazido de suas próprias práticas pedagógicas. Para entender isso, é preciso observar que, os professores trabalham orientados pelo plano de estudo<sup>38</sup> e estão abertos à pesquisa, a formação, a tecnologia e a informação. De fato, os saberes docentes se tornam elementos essenciais para os professores construírem saberes que promovam novas práticas educativas, seja em meio aos recursos tecnológicos de informação e/ou de comunicação (TARDIF, 2012).

O saber disciplinar está relacionado às diversas áreas do conhecimento e emergi da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2008). É muito semelhante ao saber curricular e quando o professor usa o livro didático e os materiais didáticos para se apropriar do programa de ensino, ele está se inserindo também no saber curricular (GAUTHIER et al., 1998). Para tanto, os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza os saberes sociais por ela definidos como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita, ela está produzindo saberes curriculares (TARDIF, 2004).

O ato de promover experiências e práticas pedagógicas na sala de aula fortalece outro saber, designado de saber da tradição pedagógica. Esse conceito, portanto, se delinea das narrativas dos sujeitos da seguinte forma:

*O que pouco interessa é o conhecimento da academia. O mais importante é se conectar com os alunos, identificar seu potencial, suas habilidades,*

---

<sup>38</sup> O Plano de Estudo é o programa (ou a planificação) curricular que se aplica a determinadas unidades curriculares ou disciplinas no seio de uma escola ou de um estabelecimento de ensino. Disponível em: <https://conceito.de/plano-de-estudo>, acessado em 12/1/2020.

*melhorar o que eles já são bons, por exemplo: o aluno bom em comunicação pode ser muito bom nisso e ele vai ter que chamar alguém para ajuda-lo na parte financeira caso ele seja fraco (ARIANE).*

*Sempre tento me organizar, então durante as férias eu planejo de forma ampla, todo o semestre e depois quando começa o semestre, semanalmente eu faço o planejamento pra semana. Esses saberes precisam ser significativos (INCLUSIVA).*

Os professores entrevistados *Ariane* e *Inclusiva* entendem que é importante planejar as aulas e se conectar aos alunos a fim de identificar neles potenciais, habilidades e melhorar o que eles já são bons. Isso representa os saberes da tradição pedagógica que, segundo Gauthier et al. (2006), são saberes que dizem respeito aos saberes das aulas em que o professor passa a praticar o ensino simultâneo, dirigindo-se a todos os alunos ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, cada professor tem uma visão da escola antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores. Cabe a ressalva que, os saberes docentes não provêm de uma única fonte, mas de várias fontes e dos trajetos formativos dos professores.

Analisando essa categoria, se observa que, a docência incorpora um conhecimento profissional próprio, autônomo e de vivência prática no contexto escolar. Para (IMBERNÓN, 2011), os docentes em vez de buscarem uma instrumentalização formal e elaborada no exercício de sua função profissional, deveriam participar dos processos formativos, fazendo pesquisa, produzindo saberes e inserindo-se na tecnologia para eleger uma escola como lugar de formação diante de outras ações formativas que qualificam e profissionalizam os professores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa assumiu a proposta de investigar como os trajetos formativos e os saberes docentes têm repercutido na docência dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, a partir das especificidades dos objetivos da investigação que são analisar os saberes docentes, identificar as significações da docência e conhecer os trajetos formativos de professores da EPTNM. O estudo permitiu refletir sobre a história, trajetória e atual conjuntura da Educação Profissional no Brasil.

A partir das leituras realizadas percebeu-se que, no exercício da docência, o professor se estrutura profissionalmente da formação e da pluralidade de saberes que podem ser produzidos e absorvidos pela tarefa de ensinar, mesmo que o docente não tenha formação específica para tal. Na realidade, são os saberes docentes que dão as condições concretas de trabalho ao professor e permitem praticidade pedagógica no cotidiano escolar, para que esse profissional da educação compreenda criticamente, qual é o seu papel como educador.

Para tanto, essa pesquisa intitulada Trajetos Formativos e Significações da Docência na educação profissional Técnica de Nível Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, se constituiu através da pergunta norteadora de como os trajetos formativos e os saberes docentes têm repercutido na docência dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul? E se justificou pela metodologia qualitativa de caráter explicativo através de narrativas de vida e formação de cinco (05) professores de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Sul, com sede em Alegrete.

Para tanto, a busca investigativa desse trabalho além de conhecer as especificidades da Educação Profissional, ainda sugere a construção de uma proposta de docência que inspire qualidade à EPTNM. No entanto, é preciso lembrar que, educar hoje, não é fácil, mas necessário. Cabe, portanto, a ressalva de Alencar (2003), quando afirma que, educar talvez seja acumular saber que precisa ser humanizado e distribuído para dar sentido ético a vida, isto é, precisa ser solidário e cuidadoso à dignidade do ser humano e do mundo.

Sendo assim, é importante que se ressalve que, a gênese da docência no Brasil teve início através do Decreto nº 7.566/09, § 3º, art. 4º, que implantava em cada estado do país uma escola de aprendizes artífices, com a finalidade de formar

professores, mestres e contramestres para estabelecimentos do Ensino Profissional e professores de trabalhos manuais para as escolas primárias municipais (BRASIL, 1909; BRASIL, 1917).

Para tanto, no transcorrer dessa pesquisa se constatou que, as formações de professores para a Educação Profissional no Brasil, em uma perspectiva histórica, surgiram em atendimento às demandas econômicas e produtivas do país. No entanto, percebeu-se que, as formações docentes foram emergenciais, pontuais e de pouca duração, cuja incumbência era preparar trabalhadores para o mercado de trabalho e surgiram por iniciativa de governos e raramente de políticas públicas.

Sabe-se, porém, que o número de professores atuando ou que atuarão na Educação Profissional em todo o Brasil, sem curso de licenciatura ou especialização pedagógica, é enorme. Tanto é verdade que a Lei nº 13.415/2017, do “novo” Ensino Médio permite que se habilite a cargo de professor, qualquer profissional com notório saber, mesmo sem formação profissional específica para uma determinada área profissional (BRASIL, 2017). No entanto, é um caso para revisão crítica nos processos de formação de professores para a EPTNM, uma vez que a legislação para a formação de professores existe e está em vigor no País.

Ratificando essa ideia, Oliveira (2010) fala que a legislação brasileira é branda, quando se refere à formação de professores para as disciplinas especializadas do ensino técnico no Brasil, porque, “[...] dada à flexibilidade da legislação brasileira, a formação de professores para as disciplinas técnicas no nível médio da Educação Profissional, continua não sendo exigida dos docentes” (OLIVEIRA, 2010, p. 2). Para tanto, afirma-se que, a EPTNM, ainda carece de marcos regulatório para se materializar como processo educativo, não especial, não emergencial e com integralidade própria.

Cabe ressaltar, portanto, que as narrativas dos participantes da pesquisa, também fundamentam a ausência de formação docente na instituição escolar. No entanto, observou-se que, cada professor tem sua metodologia de trabalho e, para isso, se criou categorias baseados nos objetivos da pesquisa que, sintetizadas permitiram a análise de resultados que fazem parte da conclusão desse trabalho.

Na categoria, Os Caminhos da Docência: dilemas e paixões, os docentes se veem de corpo e alma pela experiência de vida, pelo currículo profissional que adquiriram e pelo fato de que ensinar é inseparável do desejo de continuar aprendendo. Na avaliação de Pimenta (2008), á medida em que, os docentes

produzem saberes, também, agregam valores a seus trajetos formativos e de igual modo podem fortalecer suas identidades profissionais de modo prazeroso.

Na categoria, O Professor da EPTNM: o que é ser docente no Ensino Técnico? O docente encana conhecimento, autonomia e protagonismo na hora de ensinar e, por não ser neutra a sua prática, considera o que está bom, acusa o que deve ser melhorado e vibra com o saber que nasce e renasce a cada novo conhecimento. Na concepção de (ALENCAR, 2003; PERISSÉ, 2012), o professor entrega-se a docência no intuito de construir uma educação autônoma, crítica e reflexiva, apesar das forças contrárias do materialismo e do consumismo que, incitam o docente a reproduzir uma ideologia de mercado.

Na categoria, A Docência da EPTNM: o que ela significa? A docência tem um novo significado que não se esgota na racionalidade técnica, no imaginário da paixão, no domínio do conteúdo e na produção isolada do conhecimento. Para (ALENCAR, 2003; PERISSÉ, 2017), a docência, constantemente, avança na intencionalidade da provocação e das descobertas e passa a formar um novo profissional que aposta em si mesmo para torna-se protagonista de sua própria aprendizagem.

Na categoria, A Significação da Docência: que imagem ela produz? Pelas narrativas dos participantes entende-se que, a imagem da docência se constrói pelo sentido que o professor dá a docência. Para (PERISSÉ, 2012; SILVA, 2017), a imagem da docência é construída a partir da memória do professor e representa um ato instigante do saber, um prazer, uma pulsação, uma repulsa, uma crítica e um sentimento que contribuem para que a mente floresça, frutifique e dê o máximo de seu potencial para gerar imagens significativas para a educação.

Na categoria, Saberes dos Professores da EPTNM: a formação docente na escola, a docência incorpora um conhecimento profissional próprio, autônomo e de vivência prática no contexto escolar. Para (IMBERNÓN, 2011), os docentes em vez de buscarem uma instrumentalização formal e elaborada no exercício de sua função profissional, deveriam participar dos processos formativos, fazendo pesquisa, produzindo saberes e inserindo-se na tecnologia para eleger uma escola como lugar de formação diante de outras ações formativas que qualificam e profissionalizam os professores.

Finaliza-se esta investigação afirmando que, os resultados da pesquisa vão além das aprendizagens pessoais e profissionais que se construíram nas categorias

emergentes dos participantes da pesquisa ou que emergiram da contribuição dos autores que fizeram parte nesse debate ou das produções bibliográficas dos estudos anteriores sobre a Formação e Saberes de Professores da EPTNM. Nesse sentido, observou-se que, há ausência de formação para os professores da EPTNM, mas, é possível reconhecer, também, que atualmente existem cursos de licenciatura e formações pedagógicas que podem profissionalizar bacharéis e tecnólogos que atuam ou queiram atuar na Educação Profissional em todo o País.

Contudo, essa pesquisa tornou-se um momento impar e desafiador para eu como pesquisador e isso em vários sentidos, o primeiro deles, talvez tenha sido verme como pesquisador e inquiridor do conhecimento, outros sentidos se deu a respeito de meu esforço, obstinação e teimosia em querer crescer em conhecimento para ajudar a formação de outros professores nas diversas instituições escolares de minha cidade.

Para tanto, ao revisitar minha história de vida e formação percebi o quanto havia produzido e me produzido no professor que sou hoje através do tempo, dos espaços e da convivência humana em contato com outros sujeitos envolvidos nessa pesquisa. Para tanto, foi possível analisar que existe uma infinidade de saberes e trajetórias formativas que significam a docência, mas que, na contrapartida a formação docente só acontece por iniciativa do próprio professor ou da escola e raramente por conta das políticas públicas ou de governo.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In: GENTILI, Pablo et al. (org.). **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Com um epílogo do Subcomandante Marcos sobre as crianças Zapatistas. 4. ed. [S.l.]: Editora Vozes, 2003.
- ALVES, Rubens. **Cenas da vida**. São Paulo: Papyrus, 2008.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli et al. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.
- ARROYO, G. Miguel. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARBIER, René. Sobre o imaginário. Trad. Marcia L. Ferreira Costa e Vera de Paula. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos**. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BORGES, Cecília. Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 44, p. 229-255, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982006000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982006000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- BRANCHER, Vantoir Roberto; BENINI, M. M. G. **Saber ser, saber fazer: a formação de professores num complexo processo de conhecimento de si**. São Leopoldo: Unisinos, 2005. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8539706164>> Acesso em: 7 abr. 2018.
- BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Foetes de (org.). **(Re) simbolização da docência: entre imaginários e saberes na defesa do protagonismo dos professores. Formação de Professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos auto-formadores**. São Paulo: Paco Editora, 2017.
- BRASIL, **Resolução CFE nº 3/77**. Fixa currículo mínimo para a graduação de licenciatura plena para a formação especial do 2º grau. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18890\\_8186.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18890_8186.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2019.
- BRASIL. **Assembleia Constituinte de 1823**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/assembleia-constituente-de-1823/>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto Lei nº 1.800, de 11 de agosto de 1917**. Cria a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/download/60628/58869>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-norma-pe.html>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959**. Regulamenta a Lei 3.552/59. Brasília, DF, 1959b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil - e-Tec Brasil. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Decreto+6301%2F07>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília, 1942b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. **Documento base sobre as Normativas do PROEJA (2006)**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_fundamental\\_ok.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2018.



BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf.legislacao/tecnico/Lei10172.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art.3º da Lei nº 8.948, de 8 de dez/1994. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2)>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008.** Cria o do Plano de Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008d. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Reforma do Ensino Industrial. Brasília, DF, 1959a. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109459/lei-3552-59>>. Acessado em: 10/10/2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html)>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Base de 1971. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/.../1970.../lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal/](http://www2.camara.leg.br/.../1970.../lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal/)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109760/lei-6545-78>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

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

BRASIL. **Lei Ordinária nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937b. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%20378-1937?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%20378-1937?OpenDocument)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC/ Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download)>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse estatística da educação básica 2003/2013.** Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. **Notas estatísticas: Censo Escolar 2018.** Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de set. de 2012, Seção 1, p. 98. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/docman/maio-2012-pdf/10804-pceb011-12-pdf](http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2012-pdf/10804-pceb011-12-pdf)>. Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. **Parecer nº 111, de 19 de julho de 1971 do CFE.** O ensino de 2º grau na Lei 5.692/71. In: DOCUMENTA nº 170, Rio de Janeiro, jan. 1975. p. 35. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/parecer%20761975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20761975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 396, de 28 de junho de 1977.** Cria licenciatura plena para a formação especial do 2º grau. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18890\\_8186.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18890_8186.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download)>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os Desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional.** 2009. Disponível em: <[essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/download/1809-2667.../4978/](http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/download/1809-2667.../4978/)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CASTORIADIS, Cornelius. **O domínio social-histórico. Em os destinos do totalitarismo & outros escritos.** Trad. Zila Bernd e Elirio Funck. Porto Alegre: L & PM Editores, 1985.

Clavatta, Maria. O papel dos profissionais da educação enquanto formadores de cidadãos emancipados. **Trabalho Necessário**, ano 4, n. 4, 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/Maria%20Clavatta%20TN4.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**. Translation: Narrative Inquiry Group and Teacher Education ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLAUDINO, Jane Carla. **Formação de professores para a educação técnica de nível médio: análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR**. 2010. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/706>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

CORREA, Adriana Katia; SORDI, Mara Regina Lemes de. Educação profissional técnica de nível médio no Sistema Único de Saúde e a política de formação de professores. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 27, n. 1, e2100016, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072018000100600&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000100600&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

COUTINHO, Jamile Serra; OLIVEIRA, Vinicius. **Qual a importância da mediação no processo de aprendizagem?** Disponível em: <<http://vsos.blogspot.com/2011/01/qual-importancia-da-mediacao-no.html>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e Lugares da Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação Continuada. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006. 2 v. p. 354.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/3664/3580>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

DALLARI, D. A. **Elementos de teoria geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2003.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

FERREIRA, Márcia Santos. **Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação**. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. 1 v.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Figueira**. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2003.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997/2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo a cabeça pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, nº 47, p. 38-45, 1983. Disponível em <[http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264\\_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional/](http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%/)>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (UEL). **O Fio da História: A Gênese da Formação Profissional no Brasil**. Disponível em: <[www.anped.org.br/.../item/o-fio-da-historia-genese-da-formacao-profissional-no-brasi](http://www.anped.org.br/.../item/o-fio-da-historia-genese-da-formacao-profissional-no-brasi)>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRANVILLE, Nilton Cesar. **Saberes dos professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem**. 2016. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-06052016-182737/>>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado, novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre; EDIPUCRS; 2010.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNIOR, Waldemar de Oliveira. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: <biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/.../1/Waldemar%20de%20Oliveira%20Junior.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

KITZINGER, Jenny. The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. **Sociology of Health and Illness**, v. 16, n. 1, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Igor Câmara et al. Investigação, narrativa e formação continuada de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa. **J. Phys. Educ.**, Maringá, v. 27, e2721, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-24552016000100119&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552016000100119&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, jun. 2008.
- MAGALHÃES, Fernando. **10 lições sobre Marx**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos Pedagógicos de Inclusão**. Reunião Anual da ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, disquete do Grupo de Trabalho 15 (Educação Especial), 1998.
- MARX, Karl. **O Capital. Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 2 v.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da econômica política**. Livro Primeiro. O processo de Produção do Capital. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 1 v.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo, 2002.
- MINAYO, Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MINAYO, Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e Perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/111/110>>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico]/ Dados eletrônicos. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. 3 v. Coleção Formação Pedagógica.
- MUTTAO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 49-56, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572018000400049&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400049&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- NASCIMENTO, Lauriane Alves do. **Saberes docentes da educação profissional técnica de nível médio do IFPI: a construção de uma docência qualificada**. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3089>>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A rede federal de educação profissional e tecnológica e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 159-172.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para educação profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.). **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Culturas e narrativas: atravessando paisagens e trajetórias formativas**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. XIV ENDIPE 679. Disponível em: <[w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/adc7dd2a740c8aaa738ccfd0b6be2588.pdf](http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/adc7dd2a740c8aaa738ccfd0b6be2588.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2018.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário social e a escola de ensino médio**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

ORSO, Ana Paula Grochocki. **As políticas educacionais de formação de professores dos cursos técnicos em nível médio: cursos profissionalizantes no Paraná (1971-2008)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2047](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2047)>. Acesso em: 20 fev. 2019.

PERISSÉ, Gabriel. **A arte de ensinar**. 2. ed. Revista e Atualizada. São Paulo: Saraiva, 2012.

PERISSÉ, Gabriel. **O Valor do Professor**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

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

PLACCO, V. M. N.; SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões e desafios, perspectivas. In: CHRISTOV, L. H. da S.; ALMEIDA, L. R. de.; BRUNO, E. B. G. (org.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. **International Journal for Quality in Health Care**, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei de nº 11.123, de 27 de janeiro de 1998**. (atualizada até a Lei nº 13.320, de 21 de dezembro de 2009) Dispõe sobre a Educação Profissional e cria a Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul - SUEPRO/RS e dá outras providências. Disponível em: <[www.educacao.rs.gov.br/suepro](http://www.educacao.rs.gov.br/suepro)>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SANTOS, Juliani Natalia dos; BRANCHER, Vantoir Roberto. Formação de professores da educação profissional e tecnológica - EPT e narrativas de formação: uma revisão literária. **Revista Acta Tecnológica**, v. 12, n. 2, 2017.

SAVIANI, Demerval. **O nó do ensino de 2º grau**. Bimestre. São Paulo: MEC/ INEP – CENAFOR, n. 1, out. 1986.

SCHWARTZ, Gilson. **As profissões do Futuro**. São Paulo: Publifolha, 2000.

SCIREA, Marlene Maria Fumagali. **Formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio**. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2010. Disponível em: <[www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/Marlene\\_Maria\\_Fumagali\\_Scireah.pdf](http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/Marlene_Maria_Fumagali_Scireah.pdf)>. Acesso em: 5 jun. 2018.

SILVA, Fernanda Rebeca Araújo da. **Saberes docentes na formação inicial de professores para a educação profissional técnica de nível médio**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/55>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SILVA, Juremir Machado da. **Diferença e Descobrimto. O que é o imaginário?** (A Hipótese do excedente de significação). Porto Alegre: Sulina, 2017. 175p.

TARDIF, M.; **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr. 2014.

YIN, Roberto R. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Roberto. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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



## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

BLOCO TEMÁTICO	QUESTÕES NORTEADORAS
<p><b>Trajetos Formativos</b></p> <p><b>Objetivo:</b> investigar os trajetos formativos de professores da EPTNM.</p>	<p><b>Questão 01-</b> Quem é o/a professor/a?</p> <p><b>Questão 02-</b> Fale um pouco sobre sua formação acadêmica, onde e porque você fez os cursos que fez?</p> <p><b>Questão 03 -</b> Você já realizou alguma formação específica sobre a docência em Educação Profissional?</p> <p><b>Questão 04 -</b> Na atualidade você sente necessidade de realizar alguma formação para qualificar seus processos de ensino? Qual seria e Por quê?</p>
<p><b>Significação da Docência</b></p> <p><b>Objetivo:</b> identificar as significações da docência de professores da EPTNM</p>	<p><b>Questão 05 –</b> O que é ser docente para você?</p> <p><b>Questão 06 –</b> Quando você pensa na docência qual imagem lhe vem à cabeça? O que é ser um bom professor para você? Fale sobre seu melhor professor.</p> <p><b>Questão 07 -</b> Com quem, quando e de que forma você acredita que aprendeu ser professor da Educação Profissional?</p>
<p><b>Saberes Docentes</b></p> <p><b>Objetivo:</b> analisar os saberes docentes de professores da EPTNM</p>	<p><b>Questão 08 –</b> Que ações tem tomado pra qualificar sua docência?</p> <p><b>Questão 09 –</b> Como é para você trabalhar na Educação Profissional?</p> <p><b>Questão 10 -</b> Para você que saberes são necessários para ser professor da Educação Profissional?</p> <p><b>Questão 11 -</b> Como você organiza seus processos de ensino? O que você leva em consideração na organização de suas aulas?</p> <p><b>Questão 12-</b> Que outros tópicos você acrescentaria a esse trabalho com base no objetivo: “entender como se constituem os trajetos formativos e os saberes docentes necessários à formação/atuação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”?</p>

Fonte: do autor.



## ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: Trajetos Formativos e Saberes Docentes: Conhecendo a Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de uma escola da Rede Estadual em Alegrete

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

Autor da Pesquisa: Valdoir Dutra Lira

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/ Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT)

Telefone para contato: Valdoir (55) 996731093 – Vantoir; (55) 984 539 414

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de questionário, por escrito e gravação em áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM) na sala da coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), por um período de cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa é extensão do projeto de pesquisa “Significações da Docência na EBPT”, que foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IF FARROUPILHA, em 16/06/2017. com o número do CAAE 69697717.0.0000.5574, encontra-se dentro das exigências éticas previstas.

Santa Maria/RS, 21 de maio de 2019.

---

Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

CI: 1078005533

---

Mestrando Valdoir Dutra Lira

CI: 1009700343

**ANEXO B – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE**

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada: **Trajeto Formativos e Saberes Docentes: Conhecendo a Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de uma escola da Rede Estadual em Alegrete**, que fará entrevistas, tendo como objetivo geral “entender como se constituem os trajetos formativos e os saberes docentes necessários à formação/atuação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e, diante deste objetivo atender os objetivos específicos: identificar os saberes docentes necessários para atuação na EPTNM; conhecer as significações imaginárias dos professores da EPTNM; investigar a constituição dos trajetos formativos dos professores da EPTNM.

Serão previamente marcados as datas, horários e locais para realização das entrevistas, utilizando um roteiro semi-estruturado. Estas medidas serão realizadas em local e horário combinados previamente, visando seu conforto e sigilo.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas, e em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão médios por envolver a utilização da escrita, narrativa de vida e o acionamento de emoções que podem causar moderado desconforto.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um codinome, por exemplo: “PA”(Professor/a A), não sendo necessária qualquer identificação que o/a exponha, haja vista não ser este o objetivo desta investigação.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo, entendemos, centrar-se-ão ao nível das contribuições científicas que serão produzidas com a investigação no campo da formação de professores.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores: Valdoir Dutra Lira e o professor responsável pela pesquisa Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: VANTOIR ROBERTO BRANCHER

NÚMERO DO TELEFONE: (55) 3255-0200 ou (55) 999 683 751

ENDEREÇO: BR 287, KM 360, Estr. do Chapadão, s/n, Jaguari – Rio Grande do Sul, CEP: 97760-000

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Rua Esmeralda, 430, Bairro Camobi, Santa Maria, Rio Grande do Sul – Fone/Fax: (55) 3218.9850. e-mail: [cep@ifarroupilha.edu.br](mailto:cep@ifarroupilha.edu.br)

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521 - Fone: (61)3315-5878/ 5879 – e-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos, e que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Local: Alegrete Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.