Organizadores

Ana Lúcia Sarmento Henrique

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

Ilane Ferreira Cavalcante

DIMENSÕES DA DOCÊNCIA:

FORMAÇÃO, PRÁTICA E GESTÃO DA SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

VOLUME 1

Edições UERN

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora
Cicília Raquel Maia Leite
Vice-Reitor
Francisco Dantas de Medeiros Neto
Diretor da Editora Universitária da Uern (Eduern)
Francisco Fabiano de Freitas Mendes
Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária da Uern (Eduern)
Jacimária Fonseca de Medeiros
Chefe do Setor de Editoração da Editora Universitária da Uern (Eduern)
Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins

Conselho Editorial da Edições Uern
Andreza Tacyana Félix Carvalho
Francisco Fabiano de Freitas Mendes
Franklin Roberto da Costa
Fernanda Abreu de Oliveira
Gleisson do Carmo Oliveira
Ismênia Gurgel Martins
Jacimária Fonseca de Medeiros
Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins
Maria Ione da Silva
Otoniel Fernandes da Silva Júnior
Patrícia Batista Barra
Kalidia Felipe de Lima Costa
Saulo Gomes Batista
Sérgio Luiz Pedrosa Silva

Revisora:
Alana Beatriz Chaves Sales
Diagramação e capa:
Enne Yeriel Medeiros de Freitas

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

D582 Dimensões da docência [recurso eletrônico] : formação, prática e gestão da sala de aula na educação profissional - Vol. I / organizadores: Ana Lúcia Sarmento Henrique, Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva, Ilane Ferreira Cavalcante. – Mossoró, RN : EDUERN, 2026.
1 recurso online (158 p.) : il.

ISBN 978-85-7621-620-9

1. Educação profissional. 2. Formação docente. 3. Prática pedagógica. 4. Gestão da sala de aula. I. Henrique, Ana Lúcia Sarmento (org.). II. Silva, Bruno Rafael Costa Venâncio da (org.). III. Cavalcante, Ilane Ferreira (org.). IV. Título.

UERN/BC CDD (22. ed.) 370.113

Bibliotecária: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

SUMÁRIO

PREFÁCIO 5

APRESENTAÇÃO 10

Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN)

Ana Lúcia Sarmento Henrique (IFRN)

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva (IFRN)

CAPÍTULO 1 – A Epistemologia da Práxis como Base para a Docência na Educação Profissional: entre a Prática Reflexiva Conservadora e a Prática Crítica Transformadora 13

Jacob Costa de Oliveira (DETRAN/RN e IFRN)

Ana Lúcia Sarmento Henrique (IFRN)

CAPÍTULO 2 – As Dimensões Ética, Estética e Política da Docência frente aos Desafios da Saúde Mental na Educação Profissional: um Estudo de Caso no IFRN 33

Lara Bernardino da Silva (IFRN)

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares (IFRN)

CAPÍTULO 3 - Como é Formado o(a) Professor(a) da Educação Profissional e Tecnológica? Reflexões sobre Teoria, Prática e Dimensões Formativas 50

Elizane Silva do Nascimento (PPGEP/IFRN)

Roberto Douglas da Costa (IFRN)

CAPÍTULO 4 - Historicidade da Formação Docente para o Trabalho na Educação Profissional 68

Renata Quevedo Viero (UFSM)

Melina de Azevedo Mello (UFSM)

Mariglei Severo Maraschin (UFSM)

CAPÍTULO 5 - As Tessituras entre o Ensino Médio Integrado, a Formação Omnilateral e a Formação de Professores para Atuação na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais 82

Mariana de Oliveira Coelho (IFAM)

Rosangela Santos da Silva (IFAM)

Ana Cláudia Ribeiro de Souza (IFAM)

CAPÍTULO 6 - A Escalada Preciosa da Formação Profissional Docente: Vivências, Significações e Dimensões na Educação Profissional 99

Júlio Taluan de Oliveira Silva (IFRN)

Edna Oliveira da Paz (SEC/PB e IFRN)

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares (IFRN)

CAPÍTULO 7 - Formação De Professores Para A Educação Profissional: Notas Sobre A Experiência Da Campanha *De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler* 116

Walkyria de Oliveira Rocha Teixeira (IFRN)

Lenina Lopes Soares Silva (IFRN)

CAPÍTULO 8 - Estado do conhecimento sobre o Ensino do Pensamento Computacional na Educação Básica para Pessoas com Deficiência 133

Jeanne da Silva Barbosa Bulcão (SEC/Macaíba-RN)

Aurélio Ramiro de Oliveira (SEC-RN)

Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN)

POSFÁCIO 145

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES 150

PREFÁCIO

Dr. Dante Henrique Moura (IFRN)

Atrevo-me a parafrasear Paulo Freire:
Se a formação de professores sozinha não transforma a educação profissional, sem ela, tampouco, a educação profissional muda.

É uma honra prefaciar esta obra que trata da docência na Educação Profissional, tema extremamente relevante, mas, ao mesmo tempo, pouco priorizado pela política pública educacional.

Historicamente, a formação de docentes para a Educação Profissional tem sido descontínua, emergencial, provisória e em caráter especial, conforme discutido no Capítulo 3 – Como é Formado o(a) Professor(a) da Educação Profissional e Tecnológica? Reflexões sobre Teoria, Prática e Dimensões Formativas e no Capítulo 4 – Historicidade da Formação Docente para o Trabalho na Educação Profissional.

A modo de síntese histórica dessas características da formação de professores para a Educação Profissional, posto que os capítulos 3 e 4 acima mencionados fazem essa discussão de maneira mais aprofundada, destacamos que, em 1917, houve a primeira iniciativa registrada na literatura sobre o tema: a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, destinada à formação de professores habilitados a lecionarem nas escolas de aprendizes e artífices. Entretanto, teve suas atividades encerradas já em 1937, sem conseguir efetivar a conclusão de um número significativo de mestres e contramestres para trabalharem nas escolas profissionais.

Nos anos 1970, foram criados os cursos emergenciais, denominados de Esquemas I e II. O Esquema I destinava-se aos professores que já eram graduados, bacharéis, e que atuavam em disciplinas do núcleo técnico, sendo o curso voltado para as disciplinas pedagógicas. O Esquema II tinha como público os técnicos de nível médio e abrangia, além das disciplinas do Esquema I, componentes voltados para o aprofundamento dos conhecimentos técnicos em nível superior. Esses cursos foram oferecidos durante algum tempo, especialmente, nos CEFET-PR e CEFET-MG, mas também foram descontinuados sem alcançar o objetivo de formar professores em larga escala para a Educação Profissional.

A Resolução CNE/CEB Nº 02/1997 dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, destinando-se a "suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial".

A Resolução do CNE/CP Nº 02/2015 representou um avanço do ponto de vista normativo pois, apesar de manter a possibilidade do caráter emergencial e provisório da formação de graduados não licenciados para atuar na docência na educação profissional, estabelece que a formação pedagógica deveria ter carga horária mínima de 1.000 a 1.400h. Não obstante, em meio ao golpe contra a sociedade brasileira, cujo primeiro artigo foi a derrubada da presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff, a Resolução CNE/CP Nº 02/2019 revogou a Resolução do CNE/CP Nº 02/2015, que definiu diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e instituiu a base nacional comum para a formação inicial de professores dessa área (BNC-Formação), sendo omissa em relação à formação de professores para a Educação Profissional.

A Resolução CNE/CP Nº 02/2019, por seu turno, foi revogada pela Resolução CNE/CP Nº 04/2024, que instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais para a Educação Básica. Esta Resolução voltou a contemplar a formação pedagógica para graduados não licenciados (bacharéis e tecnólogos) para atuarem nas disciplinas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Assim, as marcas que permanecem ao longo do tempo são emergencialidade, provisoriedade, caráter especial, descontinuidade, enfim, a não materialização de uma política pública de formação de professores para a Educação Profissional. Por outro lado, desde a primeira década deste século constata-se uma significativa ampliação da matrícula nessa modalidade educacional, o que implica na necessidade de uma maior quantidade de professores nela atuando sem formação para tal.

Os dados do Censo da Educação Básica de 2010 e de 2025, respectivamente, demostram um crescimento total de matrículas na Educação Profissional, no período, de 244,8% e de professores, de 332,4%, considerando as esferas pública e privada. Quando esses dados são desagregados, encontra-se um aumento de matrículas de 378,7%; 517,6%; 165% e 91,2%, respectivamente, nas esferas federal, estadual, municipal e privada, enquanto o crescimento percentual de docentes foi, respectivamente, de 389,5%; 889,8%; 204,6% e 65,6% para as mesmas esferas; ou seja, um crescimento exponencial da quantidade de professores na Educação Profissional, impulsionado, especialmente pelo aumento de matrículas nas redes estaduais e pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que resultou em grande ampliação de suas matrículas. Infelizmente, essa significativa

ampliação do quadro docente não foi acompanhada dos necessários processos de formação inicial e continuada, face à ausência de política com essa finalidade, conforme já elucidado.

Esses dados também permitem destacar que apenas na esfera privada o aumento das matrículas (91,2%) foi superior ao de professores (65,6%), evidenciando-se uma maior exploração da força de trabalho docente nessa esfera. Embora tal exploração não ocorra apenas na iniciativa privada, posto que nas redes estaduais na absoluta maioria dos professores da Educação Profissional não integram os quadros efetivos de suas respectivas redes. Em geral, são contratos temporários, precários e, inclusive, terceirizados.

Nesse contexto, os capítulos da obra explicitam a complexidade da docência na Educação Profissional. Nessa modalidade, atuam como professores, profissionais com distintas formações: não graduados; bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, licenciados (em geral, em cursos de formação pedagógica para a EP); bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados; licenciados em disciplinas da Educação Básica.

Cabe ainda acrescentar que no caso dos não graduados e dos graduados não licenciados que, em geral, atuam nas disciplinas técnicas, há profissionais de todas as áreas do conhecimento, pois a Educação Profissional forma para todas elas. Isso implica em diferentes (e até antagônicas) compreensões de sociedade, de ciência, de tecnologia, de trabalho, de cultura e de formação humana. Evidentemente, esse é um problema para a materialização de uma práxis coletiva transformadora, nos termos discutidos no Capítulo 1 – A Epistemologia da Práxis como Base para a Docência na Educação Profissional: entre a prática reflexiva conservadora e a prática crítica transformadora.

Esse quadro evidencia a necessidade de processos sistemáticos de formação continuada. No que concerne aos não graduados, cuja atuação concentra-se na iniciativa privada, não há discussão na obra. Já em relação aos graduados não licenciados e aos licenciados, os capítulos do livro explicitam a necessidade de formação continuada.

No caso dos bacharéis e tecnólogos a situação é mais evidente posto que não foram formados para serem professores. Assim, em suas formações não tiveram acesso aos conhecimentos que constituem o campo da educação como um todo nem da educação profissional e tampouco da Educação de Jovens e adultos (EJA). Têm o conhecimento técnico em nível superior, mas enfrentam dificuldades para transpor para o nível técnico.

Já os licenciados, foram formados para serem professores, mas a formação recebida não lhes proporcionou conhecimentos aprofundados sobre as relações entre trabalho e educação, pois os currículos dos cursos das licenciaturas, em geral, não incorporam estudos nesse campo. Dessa forma, é difícil para o docente estabelecer conexões entre a própria disciplina e a Educação Profissional,

conforme discutido no Capítulo 5 – As Tessituras entre o Ensino Médio Integrado, a Formação Omnilateral e a Formação de Professores para Atuação na Educação Profissional e Tecnológica e nos Institutos Federais.

Na ausência de uma política nacional perene e sistemática de formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional, é essencial lutar para que ela seja construída e, ao mesmo tempo, dedicar esforço em cada instituição e em todos os espaços possíveis no sentido de proporcionar essa formação. É esse o cerne deste livro.

Isso é essencial, pois para materializar um projeto formativo, a imbricação entre três elementos é fundamental: o próprio projeto de formação humana; profissionais que conheçam seus fundamentos e que sejam com eles comprometidos, inclusive, a equipe de gestão; e condições materiais para sua viabilização. A falta de qualquer um desses elementos, compromete sua efetivação.

Este livro trata fundamentalmente de um desses elementos essenciais, os profissionais envolvidos com o projeto formativo. Mas, não o faz de forma isolada. Ao contrário, tendo como referência a formação docente, faz essa discussão imbricando-a com o projeto de formação humana e com as condições materiais para a sua concretização.

O livro também aborda temas específicos que são essenciais à educação em geral e, em particular, à Educação Profissional, ao dedicar capítulos às discussões relativas à inclusão, à saúde mental e ao resgate histórico de experiências emblemáticas nessa esfera, é caso dos capítulos: 8 – Estado do conhecimento sobre o Ensino do Pensamento Computacional na Educação Básica para Pessoas com Deficiência; 2 – As Dimensões Ética, Estética e Política da Docência frente aos Desafios da Saúde Mental na Educação Profissional: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; e, 7 – Formação de Professores para a Educação Profissional: Notas sobre a Experiência da Campanha *"De Pé no Chão Também se Aprende a Ler"*.

Finalmente, quero destacar que, ao ler esta obra visando prefaciá-la, fiz uma viagem interior na qual percorri minha própria trajetória como professor da Educação Profissional de forma semelhante ao que fez "Beatriz" no Capítulo 6 – A Escalada Preciosa da Formação Profissional Docente: vivências, significações e dimensões na educação profissional. Comecei minha atuação como instrutor de eletricidade no SENAI-RN, na primeira metade dos anos 1980, quando minha formação profissional era de técnico em Eletrotécnica (professor não graduado atuando na iniciativa privada). Em seguida, já formado como engenheiro eletricista, atuei, a partir da segunda metade dos anos 1980 até o final dos anos 1990, como professor do mesmo curso de Eletrotécnica no qual me formei, na então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, atual IFRN (professor bacharel não licenciado). Na terceira fase, após concluir o doutorado em

Educação, em 2003, quando defendi uma tese cujo objeto de estudo foi a Educação Profissional, passei a atuar, dentre outras atividades, na formação de professores para a Educação Profissional. Inicialmente, por meio de cursos de especialização e, depois em cursos de mestrado e de doutorado (professor doutor em educação).

Espero que você, caro/a leitor/a, como eu fiz, mergulhe e viaje nesta obra para aproveitar cada um dos seus cantos e recantos em toda a sua profundidade e, ao mesmo tempo, leveza.

Natal, abril de 2026
Dante Henrique Moura
Professor do PPGEP/IFRN e do PPGEd/UFRN

APRESENTAÇÃO

Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN)
Ana Lúcia Sarmento Henrique (IFRN)
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva (IFRN)

> O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (Freire, 2001, p. 295).

Paulo Freire (2001), na epígrafe acima, deixa evidente que o professor, a quem chama de “ensinante”, aprende ao ensinar, mas, para isso, precisa estar aberto a aprender, ou seja, precisa reconhecer que não está pronto, que está em constante processo de formação e de revisão de sua própria prática. Esse reconhecer da própria incompletude é o que nos move (docentes) quando reconhecemos que, para além de reproduzir e repassar conhecimentos, temos uma posição que é política e que exige reflexão crítica sobre nosso ser e estar no mundo e na profissão.

A atividade docente dentro do campo da educação profissional teria, *a priori*, e superficialmente, a finalidade de preparar para o trabalho. No entanto, cabe destacar que isso não significa apenas instrumentalizar o educando, pois isso seria apenas funcionar como mero transmissor de conhecimentos para que o aluno se torne capaz de desenvolver determinadas atividades profissionais. Pelo contrário, a educação profissional, como qualquer outra área da educação, tem a função de formar o cidadão crítico e capaz de intervir na realidade, para isso, precisa assumir uma perspectiva de formação mais integral e humanizadora.

São diversos os fatores, no entanto, que constituem, para além da formação dos estudantes, os aspectos de atuação do professor, o qual nem sempre está preparado para esses desafios. Nesse sentido, é preciso que, em processo contínuo de formação, ele esteja sempre aberto à mudança e ao aprendizado. Nesse sentido também, é importante lembrar que apenas a formação do professor não é suficiente para dar conta de construir todo um

sistema de formação, abrangendo aspectos que vão além da prática pedagógica, que constituem a estrutura e o sistema de ensino, por exemplo.

Apenas discutir os saberes da docência não dá conta de perceber a complexa correlação entre formar-se e atuar como professor. Os saberes docentes são variados e suas nomenclaturas variam conforme o autor e a sua perspectiva teórica, tanto que poderíamos considerá-los em um conjunto organizado a partir de dimensões da docência.

Essas dimensões agregam diferentes saberes. Para já, é relevante considerarmos a dimensão ética como aquela que permite o respeito e a convivência com a diversidade; a dimensão estética, ligada à afetividade necessária ao exercício com o outro (pares, estudantes, demais profissionais da educação); a dimensão epistemológica como aquela ligada aos saberes constituintes da formação específica do professor, tanto inicial quanto continuada; a dimensão técnica como os saberes relativos à prática pedagógica e ao processo educativo como um todo; a dimensão política como aquela que percebe as questões contextuais que interferem nos processos pedagógicos, além, claro, das questões mais amplas relacionadas à sociedade e ao tempo em que se vive; a dimensão experiencial como uma dimensão transversal que atravessa as demais, posto que diz respeito às experiências transformadoras que atravessam as vivências dos professores ao longo de sua vida profissional.

O que se percebe, a partir dessa reflexão, é que não é possível discutir saberes docentes ou formação docente, sem pensar que esses elementos estão profundamente vinculados às práticas pedagógicas, que, além de atividades desenvolvidas pelo professor, voltadas para o processo de formação dos estudantes, precisam apresentar um objetivo pedagógico (de formação) e, portanto, de transformação, tendo como base a realidade, as condições estruturais em que essa prática se desenvolve e, como efeito, a mudança seja do estudante, da realidade, da sociedade e/ou do próprio professor. As práticas são sempre e inevitavelmente, atos políticos que podem manter ou apontar para mudanças na sociedade. As práticas também são importantes elementos de reflexão da própria ação do docente que, ao desenvolver suas práticas, reflete e modifica a si mesmo, modifica a própria prática e busca novas abordagens e novas formas de atuação. É, portanto, também um processo de formação e de transformação.

Essas reflexões sobre os saberes, as dimensões da docência e suas práticas, apontam para a necessidade de pensar, não só sob uma perspectiva ontológica, mas também sob uma perspectiva social, quais são as especificidades da atuação e da formação de professores na educação profissional. Essas considerações são pontas de *icebergs* que emergem no oceano profundo das reflexões sobre a docência e nos processos formativos iniciais e continuados de professores. Essas reflexões precisam ser alvo de discussão, pesquisa e produção do conhecimento. É a partir dessa perspectiva que este livro congrega

textos que discorrem sobre as dimensões que constituem a formação, as práticas e a gestão do docente no âmbito da educação profissional, trazendo resultados parciais ou finais de pesquisas que ilustram os aspectos que constituem essa pluralidade.

CAPÍTULO 1:

A Epistemologia da Práxis como Base para a Docência na Educação Profissional: entre a Prática Reflexiva Conservadora e a Prática Crítica Transformadora

A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS COMO BASE PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE A PRÁTICA REFLEXIVA CONSERVADORA E A PRÁTICA CRÍTICA TRANSFORMADORA

Jacob Costa de Oliveira[1]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4819-9808

Ana Lúcia Sarmento Henrique[2]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1536-7986

1 INTRODUÇÃO

A presente discussão é resultado das análises realizadas na dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), sob o título *Saberes e práticas pedagógicas na educação profissional: conceitos e fundamentos epistemológicos*. Na referida pesquisa, destacamos que os conceitos sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas na educação profissional têm, na epistemologia da prática, seus fundamentos epistemológicos, sendo constituídos a partir do pressuposto de que a experiência prática em sala de aula é a base para a docência.

Nessa direção, a docência é compreendida como um campo de saberes específicos, no qual a experiência prática se revela elemento central. Os saberes pedagógicos, de natureza teórica, nesse cenário, tendem à secundarização, uma vez que a prática seria suficiente para dar conta de tudo, inclusive para validar os saberes pedagógicos (Oliveira; Henrique, 2025).

Os autores acrescentam que, no contexto da educação profissional, essa realidade se apresenta de forma latente, quando se observa a prevalência dos saberes da experiência laboral, que assumem maior relevância e reconhecimento diante dos saberes provenientes da formação pedagógica. Nesse

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Assessor Técnico em Educação do Departamento Estadual de Trânsito do Rio Grande do Norte.
2 Dra. em Educação pela Universidade Complutense de Madri, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

contexto, a experiência do chão de fábrica proporciona os conhecimentos e habilidades necessários à docência, sendo os saberes experienciais a fonte mais significativa para o exercício docente.

> [...] a experiência prática como base para o ensino se reproduz nas práticas pedagógicas na educação profissional, partindo da separação entre teoria e prática. Essa dissociação favorece o distanciamento da realidade social por meio de atividades docentes sem crítica social, voltadas para a formação de mão de obra para o mercado, fortalecendo as ideias de professor reflexivo e da pedagogia das competências, presentes nos currículos da educação profissional e nas práticas pedagógicas (Oliveira; Henrique, 2025, p. 137).

Essa realidade vai de encontro à noção de práxis, que se fundamenta na indissociabilidade entre prática e teoria. Nessa perspectiva, entendemos que nenhuma prática está isenta de concepções, valores e conhecimentos prévios, e que nenhuma teoria se sustenta verdadeiramente se não puder ser transformada e validada em uma ação prática. Desse modo, teoria e prática se completam e se transformam mutuamente. A teoria sem prática é estéril, e a prática sem teoria é cega; a indissociabilidade entre ambas é o que possibilita uma atuação consciente, crítica e transformadora.

Sob uma perspectiva dialética, que entende a realidade como uma totalidade em constante movimento e transformação, a teoria nasce da prática – da observação e interpretação da realidade – e a prática é orientada pela teoria, isto é, por ideias, hipóteses e saberes que nos auxiliam a agir no mundo com consciência crítica e, assim, transformá-lo por meio da práxis. Segundo Marx (1991, p. 12):

> A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento.

Desse modo, é na práxis que a verdade e a realidade se manifestam; ou seja, é na relação entre prática e teoria que o pensamento humano se torna concreto, uma prática. Nesse sentido, a prática forma o pensamento humano, e o pensamento humano se torna prática em um movimento constante. Sob esse entendimento, na docência de perspectiva crítica, não há hierarquia entre teoria e prática, mas uma relação dialética, na qual ambas se materializam na práxis. Portanto, a docência, na perspectiva da práxis, deve reconhecer os saberes construídos na experiência prática, em permanente diálogo com a teoria, com a realidade social e com a natureza da educação, por meio de uma reflexão crítica permanente.

Sobre isso, Curado Silva (2018) destaca que a teoria do conhecimento fundamentada na categoria práxis tem, como referência para a compreensão do

real, a atividade prática social dos indivíduos concretos e historicamente situados. Dessa forma, ela se faz necessária diante da realidade do trabalho docente e em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar visando à constituição da emancipação humana.

Assim, a prática é ponto de partida e de disputa para compreender a atividade docente como conservadora ou transformadora. Na perspectiva da epistemologia da prática, ela assume centralidade de forma utilitária, contribuindo para a conservação da realidade. Na mesma medida, sob a ótica da epistemologia da práxis, a prática tem papel fundamental, diferenciando-se pela capacidade de compreender a realidade com o objetivo intencional de transformá-la, "implica, portanto, o conceito de um sujeito intencional, não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim" (Curado Silva, 2018, p. 335).

Nessa linha de pensamento, a prática é a ação do homem sobre o mundo para transformá-lo, diferentemente da ideia apresentada pela epistemologia da prática, que reduz a docência à repetição de procedimentos em sala de aula, negligenciando seu caráter crítico e transformador.

Com a intenção de levantar essa discussão, o texto propõe a defesa da práxis como categoria fundante para a docência na educação profissional, reconhecendo a experiência prática não como mera vivência acumulada, mas como promotora de reflexão, crítica e transformação. Portanto, destacamos a importância da prática como categoria humana de transformação social que, associada à teoria, forma o pensamento humano.

O texto está organizado em dois momentos. No primeiro, realizamos uma discussão sobre a docência na perspectiva da prática, que ocorre entre os saberes da experiência prática e a reflexão desencadeada a partir das práticas realizadas pelos professores no contexto de trabalho. No segundo, destacamos a práxis como fundamento para a docência, a partir do entendimento de que a experiência prática, na perspectiva da práxis, é ponto de partida para a compreensão da realidade e a consequente transformação social.

2 A DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA: ENTRE OS SABERES DA EXPERIÊNCIA PRÁTICA E A REFLEXÃO

A valorização da experiência prática dos professores em sala de aula e a consequente reflexão a partir dela assume protagonismo a partir dos estudos sobre os saberes docentes. Os estudos em questão enfatizam a prática em sala de aula como elemento central para a docência sendo ela que impulsiona e valida os saberes docentes, em particular o saber pedagógico.

Nesse contexto, as teorias do saber docente como campo de estudo vão se delineando e ganham impulso a partir do movimento da profissionalização docente fortalecendo a ideia de experiência prática dos professores em

contraponto à experiência técnica, o que contribui para o entendimento de que os professores desenvolvem conhecimentos que são próprios do seu fazer. Sobre isso, Oliveira e Henrique (2025) destacam que os três principais autores que tratam sobre os saberes docentes convergem para a ideia de que existe uma base de conhecimentos específicos para a docência como profissão.

Shulman (1987) deu destaque ao que ele chamou de "*knowledge base*", ou seja, base de conhecimento. Para ele, os saberes dos professores formariam um conjunto de conhecimentos específicos do docente. Gauthier (1998) teve suas investigações centradas na natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, mais precisamente, os estudos sobre o ensino que buscam identificar e/ou definir um repertório de conhecimentos dos docentes. Apresenta a ideia do ofício feito de saberes que se constitui por meio de múltiplos saberes docentes. Para Tardif (2014), a profissionalização da docência passa, necessariamente, pelo reconhecimento dos saberes docentes e destaca que o repertório de conhecimentos só poderá existir se reconhecermos que os professores possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática.

Tais ideias deram relevância ao saber produzido pelo professor no exercício da profissão. Portanto, reforçou-se a ideia de que há um saber que sustenta a ação docente e que não se ensina o que não se sabe. As referidas ideias foram importantes para o reconhecimento social da profissão docente e no entendimento de que ensinar não é dom, assim como contribuíram diretamente para a ênfase dada às atividades práticas dos professores no cotidiano escolar.

Desse modo, ao conceito de saber docente se atrelou a ideia de conhecimento prático, dando à atividade realizada no trabalho do professor em sala de aula um caráter excepcional. Bertoni Pinto (2001), esclarece que a valorização profissional a partir da reflexão do conhecimento prático, enquanto elemento fundamental e estruturador de novas propostas de formação docente considera os saberes da experiência como saberes fundamentais para a prática profissional, tornando-se o núcleo vital dos saberes docentes.

O autor destaca que:

> […] os saberes de experiência, fundados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio. Tendo como ponto de partida os desafios que encontra na sua prática pedagógica, tais saberes, ao serem validados por ela, incorporam-se à prática profissional sob a forma de "*habitus*" (Bertoni Pinto, 2001, p. 3).

Nessa perspectiva, os saberes da experiência são constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio, sendo incorporados à prática profissional. Portanto, são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. É preciso destacar que quando falamos de saberes da experiência falamos de um tipo de saber que se materializa na prática diária dos professores em sala de aula.

Sobre esse tipo de saber Shulman (1987) deixa claro que a experiência possibilita a construção de uma sabedoria didática prática de professores competentes. Ou seja, sem a experiência prática o conhecimento pedagógico do conteúdo não desempenha sua função básica que é diferenciar os professores dos outros profissionais. Já Gauthier (1998) destaca que o saber da ação pedagógica que diferencia os professores é o saber experiencial dos professores a partir do que é testado em sala de aula. Por essa perspectiva, os saberes da ação pedagógica estão ligados ao saber da experiência dos professores que são validados pelos acontecimentos em sala de aula.

Para Tardif (2014), os saberes experienciais têm papel fundamental e representam a construção de uma alternativa para legitimar a autoridade docente sobre os saberes mobilizados na prática docente. Os saberes docentes se originam na prática por meio da experiência que assume valor central na docência, sendo, dessa forma, o meio para saber ensinar.

Sobre essa questão, Perini e Bracht (2016) evidenciam que os saberes da experiência, que estão ancorados na e sobre a prática, de onde emergem os principais saberes por via do confronto, das dúvidas, dos desafios, mas também dos aprendizados, das superações e dos conhecimentos, passam a fundamentar as ações cotidianas do professor. Desse modo, cria-se um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática. É um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, do tipo que leva a pessoa a agir sem saber como age (Monteiro, 2001).

Nessa perspectiva, o saber da experiência fica subordinado à prática e depende exclusivamente da ação do professor que vai entre tentativas e erros experimentando em seu cotidiano aquilo que pode dar certo com seus alunos. Observamos que tal realidade gera uma ação sem consciência, o professor faz e não sabe por que faz e não compreende as implicações sociais da sua prática porque lhe falta a crítica. Quando os saberes da prática são mais significativos para o exercício da docência ocorre uma dificuldade de estabelecer relações entre teoria e prática. Nesse contexto o que se percebe é a ausência dos aspectos filosóficos, históricos, sociais e culturais presentes no processo educativo.

Desse modo, destaca Cruz Junior *et al.* (2014), o profissional não pode acessar o saber acadêmico para aplicar uma técnica única para resolver um problema, ele tem que improvisar, inventar e testar estratégias na situação de trabalho. Nessa perspectiva, ganha relevância o saber espontâneo, intuitivo, inerente às habilidades do professor, personalizado e situado, mobilizado e elaborado durante a própria ação.

Nesse aspecto, o saber produzido pelo professor é

> […] baseado em uma racionalidade na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo

> tempo, em rotinas próprias de cada tradição profissional (Tardif, 2000, p. 8).

Nessa realidade prevalece a lógica de buscar saídas para problemas imediatos. A teoria não é, em tese, abandonada, mas passa por uma instrumentalização, na qual a prática pedagógica imediata aparece como um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente (Cruz Junior; Della Fonte; Loureiro, 2014).

Com base nesses argumentos compreendemos que a docência que tem como fundamento teórico a epistemologia da prática apresenta os seguintes aspectos:

Quadro 1 - A docência na epistemologia da prática

Como se caracteriza?
PELA REFLEXÃO SOBRE E NA PRÁTICA
Como acontece?
NA EXPERIÊNCIA PRÁTICA EM SALA DE AULA
Onde acontece?
NO LOCAL DE TRABALHO - COTIDIANO
Qual objetivo?
RESOLVER DE FORMA IMEDIATA PROBLEMAS QUE SURGEM

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

É importante deixar claro que a organização conceitual sobre a docência na perspectiva da epistemologia da prática, compreendida aqui como uma teoria do conhecimento que valoriza a experiência prática e a reflexão na construção do conhecimento dos professores, foi pensada a partir dos estudos analisados por Oliveira e Henrique (2025).

Nesse entendimento, a docência é uma permanente reflexão sobre a prática e na prática, ou seja, ela só pode se realizar na experiência prática em sala de aula. Tendo o local de trabalho e os fatos cotidianos como elementos de análise para solucionar os problemas que se apresentam à docência. A crítica que se faz a esse modelo é a valorização da prática em detrimento à teoria, em particular a teoria pedagógica que passa a ser validada pela prática. Acrescenta-se a essa realidade o isolamento social dos professores e da própria docência como ato consciente e político dos problemas sociais, dificultando uma leitura crítica da realidade, o que favorece a conservação das desigualdades e injustiças que tendem a se perpetuar.

A ausência do saber pedagógico, portanto da teoria, cria a necessidade de a partir da prática os professores pensarem sobre suas ações. A noção de

professor prático reflexivo se fortalece nessa equação, quando a prática é a única fonte de reflexão desconsiderando as teorias pedagógicas, a historicidade dos alunos e os condicionantes sociais e econômicos.

Nesse sentido, o conceito de professor-reflexivo e de reflexão-na-ação se fortalecem a partir da ideia de que o professor analisa e interpreta a sua própria realidade no ato, e o de reflexão-sobre-a-ação, que implica o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi realizado (Monteiro, 2001). Ou seja, o olhar não é para a totalidade, antes é para o ato, para o acontecimento cotidiano.

Tais acontecimentos Kosik (2002) chamou de cotidianidade. Para ele a cotidianidade é ao mesmo tempo um mundo cujas dimensões e possibilidades são calculadas de modo proporcional às faculdades individuais ou às forças de cada um. Na cotidianidade tudo está ao alcance das mãos e as intenções de cada um são realizáveis. Por esta razão ela é o mundo da intimidade, da familiaridade e das ações banais. Desse modo, "o indivíduo cria para si relações, baseado na própria experiência, nas próprias possibilidades, na própria atividade e daí considerar esta realidade como o seu próprio mundo" (Kosik, 2002, p. 80).

Um caráter individual, subjetivo, imediato, tácito e apartado da realidade social marca a ideia de professor reflexivo forjada pela teoria da prática como base para a docência, que se torna um ato individual do profissional e interno ao trabalho, ignorando, desse modo, o contexto institucional e social no qual o trabalho é realizado (Geraldi *et al*., 1998). Nessa perspectiva, fica clara a valorização dos contextos práticos dos professores para compreender as ações desenvolvidas em sala de aula. Nesse contexto, a ideia da análise das práticas toma forma, passando a representar uma possibilidade de investigação sobre as práticas e saberes docentes, assim como a constituição do professor reflexivo (Rufino; Benites; Souza Neto, 2017).

É preciso enfatizar que a valorização de um saber vinculado ao cotidiano parece próxima do objetivo de evitar uma discussão macro que problematize o dia a dia da escola e os sujeitos do processo educativo (Cruz Junior; Della Fonte; Loureiro, 2014). Em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado (Duarte, 2000). Ademais, o professor voltar suas reflexões apenas para a prática em sala de aula cria um tipo de neutralidade que contribui para a isenção do estado de sua responsabilidade com a educação, uma vez que falta a crítica a esse professor. Além do discurso da culpa do professor que não faz direito seu trabalho se fortalecer.

Portanto, a reflexão na prática, dentro de uma configuração conservadora, não consegue modificar as situações além das salas de aula. Isso destaca as limitações dos profissionais reflexivos. O saber docente não é constituído apenas da prática, mas também pelas teorias da educação, teorias essas cruciais na formação dos docentes, pois concede aos indivíduos diferentes pontos de vista

para uma ação contextualizada, propiciando perspectivas de análise para que os professores conheçam os contextos históricos, sociais, culturais da realidade (Carvalho; David, 2015).

Tal realidade se acentua na educação profissional, em que notadamente é um espaço demarcado pelas desigualdades econômicas e sociais que têm servido aos interesses do capital, preparando mão de obra para o mercado de trabalho. Desse modo, na docência da educação profissional, as capacidades técnicas adquiridas em situações particulares de trabalho assumem papel central, destacam, (Oliveira e Henrique, 2025).

Ao longo da história da Educação Profissional, o professor dessa modalidade de ensino sempre foi encarado como um trabalhador que se qualifica por sua experiência laboral, sem necessariamente precisar adquirir conhecimentos didático-pedagógicos para o exercício da docência e, apesar das mudanças ocorridas, essa concepção permanece na Educação Profissional do Brasil (Mororó *et al,* 2018).

Diante desse fato, é possível perceber que a docência na educação profissional, assim como os saberes docentes e as práticas pedagógicas nesse contexto educacional, tem sofrido forte influência da epistemologia da prática que reconhece a experiência laboral, portanto prática de trabalho no local de trabalho, como elemento central para o ensino em detrimento à formação pedagógica. Mesmo as pesquisas apontando para uma hegemonia teórica da epistemologia da prática no contexto da educação profissional, observamos um movimento dialético de resistência sendo configurado a partir dos preceitos da práxis.

Sobre esse movimento dialético dentro do processo de racionalidade prática dos professores é preciso destacamos dois pontos importantes nessa linha teórica. Os referidos pontos podem ser vistos como contraditórios ou como um avanço teórico que permite a ruptura com o praticismo e as ideias conservadoras da realidade docente. O primeiro ponto é a experiência prática e o segundo é a reflexão. Como síntese, a reflexão que acontece a partir da prática. Não é possível negar a relevância desses conceitos para o exercício da docência. Os professores saíram de uma base centrada na repetição de técnicas preestabelecidas para a possibilidade de pensar sobre a prática, sobre o que ele faz enquanto profissional, mesmo que no âmbito da sala de aula.

Então, onde está a importância da reflexão a partir da prática? Para responder recorremos ao conceito de ação-reflexão de Freire (2011) como possibilidade de unir dialeticamente teoria e prática. A partir desses pressupostos, Freire assume a ideia fundamental da unidade entre subjetividade e objetividade no ato de conhecer, apontando a necessidade de relacionar dialeticamente o teórico e o concreto (Freitas e Freitas, 2022).

Desse modo, a prática também é elemento central na epistemologia da práxis. Sendo seu caráter transformador que a diferencia da prática conservadora. Na práxis reside a unidade entre prática e teoria capaz de no ato objetivo de

conhecer, ou seja, a prática consciente sobre o mundo, se constituir a subjetividade humana, ou seja, o teórico estabelecido por meio do concreto. Temos, então, o processo de conhecimento humano que não é neutro, mas promotor de humanidade e de transformação.

Já a importância da reflexão pode ser percebida na sua capacidade de elaborar o pensamento humano, que *a priori* é o início da capacidade crítica. Podemos pensar que a reflexão abre a porta para a crítica, pois toda crítica é precedida de uma reflexão. Mas, nem toda reflexão é crítica quando ela se volta a pensar o objeto isolado do contexto. Nesse entendimento, o que reflete precisa ser levado a elaborar a crítica compreendendo o objeto em todos os aspectos no seu contexto. Nesse mesmo raciocínio, lembramos de Freire (2001) quando enfatiza a necessidade de os homens avançarem da consciência ingênua para a consciência crítica. O autor destaca que "conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica" (2001, p. 30).

Nesse entendimento, a consciência ingênua é o início para a consciência crítica, mas os homens precisam avançar na direção da criticidade. A exemplo da reflexão, os homens precisam avançar para a crítica. Desse modo, na epistemologia da práxis a reflexão também tem papel importante pelo seu caráter provocador de pensar sobre o objeto em sua realidade social caracterizando a prática docente crítica, que conforme Freire (2003, p.38) "envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer".

Nessa direção, nos encaminhamos para pensar sobre a docência na perspectiva da práxis considerando a importância da reflexão crítica sobre a prática.

3 A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO DA DOCÊNCIA: QUANDO A EXPERIÊNCIA PRÁTICA SE TORNA PRÁXIS

Para defender a práxis como base para a docência é preciso compreender a noção de experiência em uma perspectiva crítica uma vez que, conforme já demostrado, a experiência é uma categoria real e valorizada pelos docentes. A experiência, conforme difundida pela epistemologia da prática, parte de uma concepção positivista e operacional da experiência, nesse caso é o lugar da repetição e de conservação da realidade. Falta nessa realidade o elemento crítico e transformador que caracteriza a práxis. Desse modo, é preciso entender brevemente a ideia de experiência pela ótica da epistemologia da prática para entendermos a experiência pela perspectiva da práxis. Tal inserção é necessária pelo fato de o conceito de experiência ser latente nos discursos docentes com forte fundamento no pragmatismo.

Nessa direção, apontamos em Dewey (1980) a afirmativa de que alguns gramas de experiência valem muito mais que uma tonelada de teorias. Com essa afirmativa, o autor tem na experiência prática o fundamento central da sua obra. Na concepção de Dewey (1980), a experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas situações e episódios que chamamos espontaneamente de experiências reais. Vemos nessa ideia a experiência como um acontecimento percebido e vivido no contexto dos envolvidos na situação, de modo que há uma relação íntima entre o homem e o mundo.

Nessa perspectiva, a experiência não é uma combinação do espírito com o mundo, do sujeito com o objeto, do método com a matéria, e sim uma única interação contínua de grande diversidade de energias (Dewey, 1976). O autor destaca que, na experiência, a ação e a consequência da ação estão em um movimento constante. Ou seja, o humano age sobre o mundo experimentado as coisas e recebe os efeitos dessa ação. Desse modo, toda experiência humana é essencialmente social e envolve contato, comunicação e não acontece em um vácuo (Dewey, 1976). O autor afirma que toda experiência genuína tem um lado ativo para mudar em certo grau as condições objetivas em que as experiências acontecem.

Ainda sobre o conceito de experiência, Dewey (1976) desenvolve o que ele chama de princípio da continuidade da experiência. Assim, o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto baseia-se em algo existente nas experiências anteriores como modifica, de algum modo, a qualidade das experiências subsequentes. Para o autor, sempre existirá algum tipo de continuidade desde que cada experiência afete para melhor ou para pior as atitudes as quais ajudam a decidir a qualidade das experiências futuras, ao estabelecer certas preferências e aversões, bem como ao facilitar ou dificultar agir em uma ou outra direção. Além disso, cada experiência influencia em algum grau as condições objetivas sobre as quais se têm as experiências futuras (Dewey, 1976).

Desse modo, para o autor, experiência seria um acontecimento entre o homem e o mundo de forma prática, resultado de uma íntima interação que proporciona alterações na realidade em algum grau, seja na perspectiva do acontecimento anterior e também no acontecimento futuro. Sendo a interação e a continuidade os princípios que estruturam a ideia de experiência.

Dewey (1980), ao tratar da experiência, considera tanto aquelas controladas ou semicontroladas, ou seja, o experimento, quanto à experiência em um sentido amplo: individual, psíquico, histórico, comportamental. Considerou, ainda, aquela completamente livre e ao acaso, como as vivências. Desse modo, para Dewey, a experiência se concretiza na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a experiência humana (Ramos, 2009).

Nos argumentos de Ramos (2009), a experiência no Pragmatismo foi considerada como uma noção capaz de superar dualidades tais como

pensamento e matéria, alma e corpo, ideal e real, liberdade e necessidade, história e natureza. Aparentemente tal pensamento se distanciaria do idealismo, mas Ramos (2009) destaca que Dewey não se associa nem epistemologicamente, nem politicamente às ideias marxistas pela sua noção de continuidade que é oposta à ideia marxista de ruptura. Enquanto Dewey pressupõe a adaptação e continuidade para o desenvolvimento, Marx pressupõe o conflito para a transformação.

Nessa perspectiva, não há separação entre teoria e prática. Para enfatizar esse pressuposto fundamental, a autora destaca que a prática não fala por si mesma, e sua condição de fundamento da teoria ou de critério de sua verdade não se verifica de modo direto e imediato. Devemos rechaçar essa concepção empirista da prática, já que não se pode utilizá-la como critério de verdade sem uma relação teórica com a própria atividade prática. Isto quer dizer que não se pode colocar a teoria a reboque da prática, ou simplesmente tê-la com a finalidade de confirmar a prática. A teoria precisa ter uma autonomia relativa em relação à prática, inclusive para se antecipar a ela, sem quebrar a unidade entre elas (Ramos, 2009).

A autora enfatiza que a noção de experiência, no materialismo histórico-dialético possui significado distinto do Pragmatismo. Em Marx, a experiência poderia ser identificada como a atividade humana sensível, mediadora da relação sujeito-objeto, a qual se manifesta no trabalho e na práxis com objetivo de transformar a realidade social.

Desse modo, centralizar a ação docente apenas nas experiências práticas de ensino de forma reducionista pode contribuir para um ensino conservador que não gera transformação, negando-se a teoria pedagógica, os problemas reais dos alunos e suas comunidades a partir do momento em que a historicidade e criticidade humana são suplantadas pelo ensino de conteúdos sem o devido entendimento social.

Sobre essa questão, Freire (1996) nos adverte que o papel do professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b,* não é apenas o de se esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. O papel fundamental do professor, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno, a fim de que ele, com os materiais oferecidos, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra.

Nessa direção, Thompson (1981) destaca a importância da categoria experiência. Segundo o autor, ela compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. Nesse sentido, a experiência tem sentido histórico, capaz de apreender no campo do pensamento a síntese dos elementos da vida concreta, real, os quais dizem respeito à objetividade e à subjetividade, ao individual e ao coletivo, ao universal e ao particular (Tiriba; Vendramini, 2014).

Thompson (1981) nos adverte que a experiência acontece no ser social, mas não acontece sem pensamento. Acontece porque homens e mulheres são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. Nessa linha de pensamento, a experiencia é um acontecimento social, resultado da síntese teórica da realidade concreta para entender o mundo e transformá-lo.

É preciso enfatizar que não se nega a importância da experiência prática na constituição da docência como dito anteriormente, nosso desafio é entendê-la e contextualizá-la sob a perspectiva crítica e em prol da transformação social. Freire (1996) nos adverte que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Nesse ponto, o destaque é a crítica sendo essa capacidade que movimenta a reflexão em prol da transformação da realidade social. É importante destacar que apesar das nuances nessa questão da redução da reflexão à mera prática, enfatizamos a relevância da reflexão não apenas pela reflexão e não apenas sobre a prática, mas visando uma mudança. Freire (1996) já apontava que a reflexão crítica sobre a prática e sobre si mesmo, sobre a formação e sobre a experiência é veículo de transformação social.

Aqui destacamos a diferença entre a experiência concebida pela epistemologia da prática a da práxis. Na teoria da prática a experiência é vista como saber construído na ação do professor em sala de aula para melhorar uma atuação profissional, é subjetiva e situada no local de trabalho sem ter relação com o contexto social. Já na práxis a experiência é histórica, coletiva, inserida em relações sociais e produz consciência crítica para melhorar a atuação do professor e transformar a realidade.

Dessa forma, em uma perspectiva crítica, a experiência prática pode ser entendida como uma atividade que acontece a partir da síntese teórica do real garantindo a indissociabilidade entre teoria e prática, não estabelecendo diferenças de grau entre elas, ou seja, não há maior nem menor. É nessa linha de pensamento que se fundamenta a docência na perspectiva da práxis. Portanto, a docência com base na práxis é determinada pela natureza da educação como elemento de humanização, vinculada à realidade material em constante movimento, condicionada à educação pela relação permanente entre teoria e prática.

A organização conceitual sobre a docência na perspectiva da epistemologia da Práxis foi pensada a partir dos achados analisados por Oliveira e Henrique (2025). Com base nesses argumentos compreendemos que a docência que tem como fundamento teórico a epistemologia da práxis apresenta os seguintes aspectos:

Quadro 2 - A docência na epistemologia da práxis

Como se caracteriza?
PELA RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA E TEORIA
Como acontece?
NA EXPERIÊNCIA PRÁTICA E CRÍTICA VINCULADA À REALIDADE MATERIAL
Onde acontece?
NA COMUNIDADE ESCOLAR
Qual objetivo?
FORMAR CONSCIÊNCIA CRÍTICA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Na epistemologia da práxis falamos da docência em uma perspectiva crítica que muito se distancia da produzida na epistemologia da prática. Enquanto uma se restringe as atividades desenvolvidas na prática de sala de aula, sem pensar o contexto histórico e social criando professores que refletem apenas sobre sua atividade diária contribuindo para a manutenção da realidade; outra amplia suas percepções de mundo para relacionar o processo educativo com o processo histórico dos sujeitos, com objetivo de promover a transformação da realidade por meio da ação consciente sobre o meio social, sem separar a teoria da prática. Ademais, não serve ao capital no sentido de manter as pessoas exploradas e acríticas, sem transformação social. Nesse processo educativo, a docência na práxis serve à educação como processo de humanização.

A docência nessa perspectiva considera as dimensões teórico-epistemológica, técnico-científica, política e estética (Rios, 2008). Dessa maneira, a prática não existe sem antes ser pensada teoricamente. Os saberes docentes, bem como a formação docente, nessa concepção possibilitam ao professor ser um sujeito histórico e autônomo que consiga atuar fundado no conceito de práxis revolucionária com vistas à emancipação humana (Curado Silva, 2017).

Desse modo, a epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática (Curado Silva, 2017). Portanto, a docência fundada nessa concepção compreende a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento, constatação e compreensão da realidade, para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade (Curado Silva, 2017).

É preciso adotar uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase do professor não venha da separação da sua prática do contexto no qual ocorre (Carvalho; David, 2015). A simples reflexão no labor docente em sala de aula é escassa para poder compreender os elementos que são regularizadores da prática profissional tomando como base as teorias sociais, culturais e os conceitos de conflitos e resistência para definir o poder da ideologia

e da cultura para a compreensão das relações conflituosas entre escolarização e sociedade dominante (Carvalho; David, 2015).

Compreende-se, portanto, que o saber da experiência docente necessita, diuturnamente ser pensado e confrontado ou relacionado com os saberes das teorias da educação. É, pois, somente nesse movimento permanente de refletir sobre o que se faz que a práxis pedagógica se constitui. Neste cenário, a reflexão que vai da teoria à prática e da prática à teoria é uma das características essenciais da docência crítica (Magalhães; Porto, 2022).

Desse modo, a docência está relacionada tanto ao domínio do conhecimento/conteúdo, quanto ao domínio de saberes pedagógicos que possibilitem aos alunos a aprendizagem dos conhecimentos científicos historicamente elaborados. Os saberes dos professores não são constituídos fora do âmbito teórico e conceitual, pelo contrário, são epistemologicamente e historicamente orientados (Magalhães; Porto, 2022).

Nessa perspectiva, a docência deve ser pensada a partir da práxis, em que existe uma relação intrínseca, não hierárquica, entre teoria e prática e cujo aspecto teleológico de transformação lhe é inerente. Para que se efetive a transformação social pelo processo educativo, o saber crítico-contextual deve permanecer no centro da atividade docente, uma vez que ele permite a percepção da possibilidade de ação em prol da transformação da realidade (Morais; Henrique, 2020).

É preciso considerar nessa reflexão que a docência na perspectiva crítica está relacionada ao projeto de sociedade que se procura construir considerando os aspectos históricos, econômicos, políticos, culturais e sociais. Portanto, não se separa docência da realidade social porque ela é uma construção social e histórica. Como construção histórica, não se limita às experiências práticas em sala de aula. Na verdade, estão presentes na docência as condições materiais da existência do ser humano como transformador de seu meio social, pois não se separa o homem de sua realidade.

Nesse sentido, a ideia de experiência se distancia da simples noção de acontecimento prático, ela se torna, ou se efetiva, na capacidade humana de abstrair dos objetos e da realidade material as concepções que são subjetivadas formando a visão de mundo que norteará as relações sociais. Portanto, o ser humano aqui entendido é sempre um ser social objetivo em permanente relação com a natureza e consigo com o objetivo de transformar sua realidade. Desse modo, “o homem não é um ser abstrato, agachado fora do mundo” (Marx; Engels, 2008).

A docência fundamentada na práxis parte da ideia de que toda ação humana é situada histórica e socialmente, e que somente por meio da reflexão crítica sobre a realidade concreta, a experiência docente pode se tornar emancipatória. Desse modo, a práxis docente é compreendida como um movimento dialético de transformação da realidade a partir da consciência crítica.

A experiência, nesse sentido, não é um dado bruto ou uma vivência cotidiana, mas um ponto de partida para a problematização do mundo e de si mesmo como sujeito.

Oliveira e Henrique (2025) enfatizam a necessidade de pesquisar o conceito de experiência na perspectiva da epistemologia da práxis, na qual esse processo acontece pela capacidade de síntese teórica da realidade para compreendê-la e transformá-la pela prática consciente e crítica. Os autores destacam que a epistemologia da práxis como fundamento epistemológico tem sido pouco utilizado nos trabalhos sobre os saberes docentes demonstrando a predominância dos saberes que se sustentam na epistemologia da prática no âmbito da Educação Profissional. Além disso, apontam a urgência de aprofundar os estudos da docência fundados na epistemologia da práxis, considerando sua íntima relação com a realidade material do homem a partir do processo de humanização promovido pela educação

É fato que a experiência prática como base para o ensino se reproduz nas práticas pedagógicas na educação profissional partindo da separação entre teoria e prática. Essa dissociação favorece o distanciamento da realidade social por meio de atividades docentes sem crítica social, que se voltam para a formação de mão de obra para o mercado, fortalecendo as ideias de professor reflexivo e da pedagogia das competências, presente nos currículos da educação profissional e nas práticas pedagógicas.

Portanto, há uma disputa de espaço entre duas concepções epistemológicas. A primeira, a epistemologia da prática, é estruturada em bases Positivistas, conservadoras, que mantêm a realidade social fragmentada e ideologicamente pensada pela classe dominante. Já a segunda, a epistemologia da práxis, se apresenta como opção de enfrentamento a essa realidade se colocando como possibilidade para superação por meio de instrumentos políticos, econômicos, sociais e culturais que provoquem transformação social.

Por fim, entendemos que a docência na educação profissional na perspectiva da práxis deve ter estreita relação com o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia. Assim, não será uma atividade isolada, antes será uma atividade associada e integrada às demandas da sociedade. Nessa perspectiva, os saberes da experiência prática devem ser integrados aos saberes didáticos, curriculares, disciplinares e das ciências da educação, servindo para compreender e transformar a realidade social, possibilitando autonomia intelectual e social de professores e alunos, assim como a emancipação social, política e econômica de todos os envolvidos no processo educativo. É preciso, portanto, pensar os caminhos e as estratégias para possibilitar que a epistemologia da práxis seja a base para a docência na educação profissional.

4 CONSIDERAÇÕES (NADA) FINAIS

Evidentemente o assunto não se esgota. Nossa intenção é destacar a importância da reflexão crítica da prática que se sustenta na epistemologia da práxis. Sabendo que o que o professor faz, portanto, sua prática, tem efeito político e social, esse fazer estruturado na práxis tem capacidade transformadora da realidade. Assim como o que o professor pensa, portanto, sua teoria, tem a capacidade de síntese do real que gera consciência crítica. Nisso se sustenta a argumentação sobre a reflexão crítica da prática.

Desse modo, defender a docência na perspectiva da práxis na educação profissional implica repensar a formação de professores, os currículos e as práticas pedagógicas. Nessa direção, a valorização da experiência prática não pode se dar sem que esta seja historicizada, problematizada e teorizada perpassando pela leitura crítica da realidade, pela articulação dos saberes práticos e teóricos em uma relação dialética e, essencialmente, ter a consciência de que toda prática pedagógica é política. Nessa direção, a epistemologia da prática precisa ser criticamente tensionada para superamos a docência estritamente técnica, adaptativa e despolitizada.

A experiência, quando situada na práxis, deixa de ser apenas vivência e torna-se espaço de constituição de sujeitos críticos, capazes de transformar suas práticas e os contextos em que atuam. A docência, então, não é apenas ação sobre o mundo, mas ação com o mundo, em um projeto coletivo de emancipação.

Por fim, a experiência prática quando limitada as atividades em sala de aula, tende a reproduzir o status quo. Já na perspectiva da práxis, ela se torna transformadora. Por isso, defender a práxis como base para a docência na educação profissional é uma exigência ética e epistemológica, comprometida com a formação de sujeitos autônomos, críticos e atuantes na transformação social.

REFERÊNCIAS

BERTONI PINTO, Neuza. Saberes docentes e processos formativos. **Revista Diálogo Educacional,** *[S. l.]*, v. 2, n. 3, p. 43–57, 2001.

CARVALHO, Ramires Santos Teodoro de; DAVID, Alessandra. Saberes docentes e o professor reflexivo: Reflexão na prática escolar. **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 7, n. 13, p. 156, 2015.

CRUZ JUNIOR, Antônio Fernandes da.; DELLA FONTE, Sandra Soares.; LOUREIRO, Robson. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 197–215, maio, 2014.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: Perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas,** *[S. l.]*, v. 18, n. 02, p. 121–135, 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva,** *[S. l.]*, v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p330. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330. Acesso em: 6 ago. 2025.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. são Paulo: abril Cultural, 1980, p. 87 - 105. (os pensadores)

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização Teoria e Prática da Libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 28ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, André Luis Castro de; FREITAS, Luciane Albernaz de Araujo. O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO: OS MOVIMENTOS DE AÇÃO-REFLEXÃO NA OBRA DE PAULO FREIRE. **Revista Didática Sistêmica**, *[S. l.]*, v. 22, n. 1, p. 18–29, 2021. DOI: 10.14295/rds. v.22i1.11633. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11633. Acesso em: 31 jul. 2025.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François, MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, MESSIAS, Maria da Glória Martins e GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.237-276.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares. PORTO, Bernadete Souza. Saberes docentes e pensamento pedagógico brasileiro: perspectivas e interseções a partir das narrativas de professores. **RECC**, Canoas, v. 27 n. 1, 01-20, maio, 2022.

MARX, Karl e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach).** 3.ed, São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução Artur Morão. Covilhã: Lusosofia Press, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 121–142, abr. 2001.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Saberes para a docência em Biologia na Educação Profissional. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e966986668, 2020.

MORORÓ, Leila Pio.; DOS SANTOS PEREIRA, Cláudio Wilson.; OLIVEIRA, Anely Silva. A docência na Educação Profissional: Da formação postergada a uma prática pedagógica "polivalente". **Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 24-44, 2018.

OLIVEIRA, Jacob Costa de. **Saberes e práticas pedagógicas na educação profissional:** conceitos e fundamentos epistemológicos. Orientador(a): Dra. Ana Lúcia Sarmento HENRIQUE. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

PERINI, Rosiléia; BRACHT, Valter. Os saberes docentes dos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. Práxis e pragmatismo: referências contrapostas dos saberes profissionais. *In:* Seminário de pesquisa: A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento, **Anais...** 4., 2009, Rio de Janeiro.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar–por uma docência da melhor qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto.; BENITES, Larissa Cerignoni.; SOUZA NETO, Samuel de. Análise das práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: Implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento,** *[S. l.]*, v. 23, n. 1, p. 393–406, 2017.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, p. 05-24, Jan./Fev./Mar./Abr, 2000.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TIRIBA, Lia; VENDRAMINI, Célia Regina. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 55, p. 54–72, 2014.

CAPÍTULO 2:

As Dimensões Ética, Estética e Política da Docência frente aos Desafios da Saúde Mental na Educação Profissional: um Estudo de Caso no IFRN

AS DIMENSÕES ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICA DA DOCÊNCIA FRENTE AOS DESAFIOS DA SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

Lara Bernardino da Silva[3]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7597-0586

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares[4]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6857-7947

1 INTRODUÇÃO

A saúde mental é definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como o estado de bem-estar em que o indivíduo desenvolve habilidades pessoais para enfrentar os desafios da vida e contribuir com a comunidade (OMS, 2018). Ela é determinada por fatores sociais, ambientais e econômicos, de modo que o contexto escolar e a vida acadêmica podem impactar diretamente o bem-estar dos estudantes.

Os Institutos Federais (IF) são instituições públicas que possuem a missão de ofertar educação profissional, científica e tecnológica de qualidade em diferentes níveis e modalidades. Fundamentados no princípio da omnilateralidade, buscam promover o desenvolvimento integral do ser humano, o que inclui a saúde mental como dimensão a ser considerada (Tsunematsu; Pantoni; Versuti, 2021). Assim, os IF não se limitam à formação acadêmica, mas visam também o bem-estar social, disponibilizando, nos setores de acompanhamento ao estudante, profissionais de Psicologia para dar suporte aos estudantes (Gomes *et al*., 2019).

3 Mestranda em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, bacharela em Psicologia pela UFRN.
4 Doutora em Ciências da Educação pela UFRN, pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

No entanto, o cuidado com a saúde mental não deve restringir-se a esses setores, mas estender-se à sala de aula. Isso reforça a necessidade de uma formação docente que contemple saberes e práticas voltados ao enfrentamento das vulnerabilidades emocionais do cotidiano escolar. Tal formação envolve múltiplos saberes e dimensões construídos nas práticas e experiências docentes, contudo, persiste no Brasil uma dicotomia entre teoria e prática, especialmente na Educação Profissional (EP), realidade em que se inserem os IF. Nesse sentido, a formação docente para a EP exige um olhar ampliado para os diferentes saberes e dimensões que compõem a docência.

Essa realidade se fez especialmente evidente na experiência de uma docente que precisou lidar com um cenário de vulnerabilidade emocional dos alunos do Ensino Médio Integrado. Diante desse desafio, conforme a narrativa da docente, as dimensões ética, estética e política da formação docente foram essenciais para a construção de um espaço de acolhimento e aprendizado. Esse caso será analisado neste estudo a partir de recortes da entrevista realizada, com foco nessas três dimensões.

A formação docente pode ser compreendida a partir de cinco dimensões: ética, estética, política, epistemológica e técnica. Porém, este estudo prioriza as três primeiras, destacadas como fundamentais na constituição da prática pedagógica. A ética, segundo Rios (2009), é fundante da prática competente, pois leva o docente a refletir sobre a finalidade e o sentido do trabalho educativo, sustentando-se nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade. A dimensão estética destaca a sensibilidade e a afetividade presentes na prática pedagógica. Como afirma Ghedin (2009, p. 25), “não somos feitos apenas por racionalidade, mas também por sonhos, carinhos, afetividades e emoções”, o que evidencia que a sala de aula não deve se limitar a aspectos conceituais e teóricos. Já a dimensão política, segundo Ghedin (2009), é fundamental para a consciência crítica, permitindo compreender discursos, ideologias e relações de poder, e reafirmando o compromisso social do professor.

Desse modo, além do domínio técnico e metodológico, o docente deve construir ambientes sensíveis às questões sociais e políticas e, como defendem Morais e Henrique (2014), estimular nos estudantes uma visão crítica da realidade em que estão inseridos. Em contextos de vulnerabilidade, a docência ultrapassa a transmissão de conteúdos e requer presença, escuta e humanidade.

Este estudo visa analisar como as dimensões política, ética e estética da formação docente se manifestam na prática pedagógica de uma professora da Educação Profissional à luz de sua experiência vivida em um ambiente marcado por forte impacto emocional e social. Neste percurso de análise, procura-se responder à seguinte questão: Como as dimensões política, ética e estética da formação docente se expressam na prática de uma professora da educação profissional diante dos desafios relacionados à saúde mental dos estudantes?

Diante dos objetivos deste estudo, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e configurada como estudo de caso, que utiliza a entrevista narrativa como procedimento de investigação e a Análise Textual Discursiva como método de análise. A entrevista foi realizada com uma docente na condição de substituta de um campus do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), cuja vivência em um contexto de vulnerabilidade emocional contribuiu de maneira significativa para esta reflexão.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DIMENSÕES DA DOCÊNCIA

Para uma melhor compreensão, esta seção será dividida em duas partes: na primeira, discutiremos a formação docente para a Educação Profissional e suas especificidades, refletindo sobre a atuação dos professores e a importância das dimensões na constituição da prática docente; na segunda parte, abordaremos o tema da saúde mental no ambiente escolar e a contribuição das dimensões da docência para o enfrentamento dos desafios nessa área.

2.1. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS ESPECIFICIDADES

A formação docente tem sido objeto de muitas pesquisas nas últimas décadas. Porém, quando se trata de formação docente para a Educação Profissional, as pesquisas ainda são em menor número em comparação com a formação docente para a Educação Básica (Sousa e Moura, 2018). Essa informação revela a necessidade de produção de conhecimento nessa área, discutindo as especificidades do campo epistêmico da Educação Profissional, os saberes e as dimensões, tendo em vista que, como nos traz Sousa e Moura (2018), muitos professores que ingressam nesse campo não são licenciados, sendo expressivo o número de bacharéis.

Garcia (1999) aponta que, segundo a literatura, os três ou cinco primeiros anos de atuação docente são marcados por tensões e aprendizagens intensivas da profissão. A fase de recém-formado é o momento em que o docente tem seus conhecimentos adquiridos na formação inicial confrontados pelas situações práticas. Logo, um professor bacharel, sem possuir uma formação pedagógica, terá ainda mais dificuldade com a atividade docente, sem conhecer a complexidade da profissão, os desafios e possibilidades da formação de professores na e para a Educação Profissional.

Nesse contexto, percebe-se que o saber técnico, ou seja, o conhecimento específico adquirido pelo professor na sua área de formação, precisa estar acompanhado do saber pedagógico, que se refere ao conhecimento do fazer docente, sobre como ensinar e com qual intencionalidade (Morais e Henrique,

2014). Além desses dois saberes indispensáveis na atuação docente, destaca-se ainda o saber da pesquisa, que deve promover a autonomia intelectual do professor para enfrentar os desafios da prática educativa, como a adaptação ao ambiente educacional e o entendimento dos processos de ensino-aprendizagem (Araújo, 2008).

Dentro do campo da EP, é necessário destacar o desafio do professor em atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo necessário se adaptar a diferentes faixas etárias e realidades educacionais (Sousa e Moura, 2018). Neste estudo, lança-se o olhar aos docentes atuantes nos cursos técnicos de nível médio integrado à Educação Profissional, que congregam ao mesmo tempo os conhecimentos da formação propedêutica e da EP.

O ensino técnico integrado, segundo Sousa e Moura (2018) objetiva a formação integral dos educandos e fundamenta-se na articulação entre cultura, ciência, trabalho e tecnologia. Logo, essa modalidade deve transcender o simples domínio técnico e garantir que os alunos desenvolvam competências para a cidadania e para o mundo do trabalho, encaminhando a formação do educando para o domínio de conhecimentos, saberes e competências profissionais. Dessa forma, entende-se que, além da capacitação para atividade profissional, o estudante também sairá do curso com:

> a capacidade de compreender o mundo em que vive, as condições objetivas e subjetivas do trabalho e do emprego, os impactos das tecnologias nas relações sociais e de trabalho, as questões sociais emergentes como a inclusão, as relações de gênero e etnia, a diversidade, a formação para a cidadania, dentre outras (Sousa e Moura, 2018, p. 10-11).

Tais capacidades nos mostram a exigência que os professores atuantes na EP tenham uma abordagem mais ampla, crítica e reflexiva sobre sua atuação, apontando também para a necessidade de ir além dos saberes técnicos e pedagógicos. Nesse sentido, lança-se olhar para a articulação das cinco dimensões importantes para a atuação do docente: técnica, epistemológica, ética, estética e política.

As dimensões técnicas e epistemológicas referem-se, respectivamente, ao domínio de métodos e de procedimentos de ensino e de aprendizagem e ao domínio do conhecimento dos conceitos da área em que o professor atua. Embora essas duas dimensões ganhem muito destaque na atuação docente, a ética, a estética e a política são de suma importância para tornar o ensino mais significativo, sensível e humanizado. Para Rios (2009), caso essas três dimensões não sejam consideradas, não se pode fazer referência ao trabalho deste professor como competente.

Sobre essas dimensões relacionadas à competência do professor na prática pedagógica, Rios (2009, p. 17) comenta que:

> [...] tornam-se mais claras as exigências para um trabalho docente de boa qualidade: além de um domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo, um conhecimento de si mesmo e dos alunos, da sociedade de que fazem parte, das características dos processos de ensinar e aprender, da responsabilidade e do compromisso necessário com a construção da cidadania e do bem comum.

É por meio da dimensão ética que o docente irá refletir sobre o sentido do seu trabalho, questionando sua finalidade, os valores presentes na prática e os princípios que a fundamentam. Para Ghedin (2009), o professor não pode abrir mão da reflexão, pois ela é uma tomada de consciência de si mesmo. Nessa perspectiva, a ética permite avaliar se as ações têm como fim último o bem comum, sustentando-se em princípios de respeito, justiça e solidariedade, muitas vezes ameaçados pela alienação ética, marcada pelo não reconhecimento do outro (Rios, 2009).

A dimensão estética destaca a sensibilidade do professor diante das emoções e afetividades, suas e dos alunos, trazendo beleza ao processo educativo e à relação pedagógica. Para Freire (1996), a educação deve ser simultaneamente ética e estética, unindo rigor moral e sensibilidade, sendo coerente e aberta ao diálogo.

Já a dimensão política diz respeito à formação da consciência crítica, possibilitando ao estudante compreender discursos, ideologias, relações de poder e modos de organização social. Assim, o docente contribui para que percebam que as escolhas políticas são intencionais e nunca neutras, reafirmando, como destaca Freire (1996), o caráter político da prática educativa.

Sobre a educação, Freire (1996, p. 36), de forma a resumir as dimensões da docência, afirma:

> Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente.

O autor deixa claro que para atuar como professor, é necessário tanto um entendimento amplo sobre a educação, quanto conhecimentos específicos relacionados à prática docente. Prática essa que é política, artística, moral, que pode ser envolta por frustrações, medos, desejos, e tantos outros sentimentos, pois envolve relações humanas.

2.2. SAÚDE MENTAL E O AMBIENTE ESCOLAR: EM QUE CONTRIBUEM AS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA

Na seção anterior foi analisada a docência na Educação Profissional e a importância das suas dimensões, destacando a ética, estética e política. Mas

quais as implicações dessas dimensões na forma dos professores enfrentarem os desafios da saúde mental dos estudantes? Antes de refletirmos sobre essa questão, vejamos como está a saúde mental no contexto da EP.

Tsunematsu, Pantoni e Versuti (2021), em uma pesquisa sobre a saúde mental dos discentes do ensino médio integrado nos Institutos Federais (IF), constataram, através de falas dos estudantes, que há conflitos na comunicação entre professores e alunos, principalmente quando a questão está relacionada aos sofrimentos que estes sentem no ambiente escolar.

A pesquisa supracitada destaca a estrutura curricular mal distribuída e desorganizada como um dos principais fatores que afetam a saúde mental, tanto de docentes quanto, principalmente, de discentes. As falas dos professores que também foram entrevistados, demonstram que seu fazer muitas vezes se resume a executar um planejamento previamente elaborado. Essa situação corrobora o fato de que ainda é comum dar maior importância às dimensões técnica e epistemológica, com foco no processo de transmissão de conhecimento técnico por meio de métodos de ensino, em detrimento da reflexão, da sensibilidade e do compromisso político.

Ainda segundo a pesquisa, a escola e o currículo podem reproduzir a luta de classes e o etnocentrismo, que são inerentes à lógica capitalista. Dessa forma, o ambiente escolar pode reforçar as desigualdades da sociedade, valorizar a cultura dominante e ignorar ou desvalorizar outras, favorecer certos grupos em detrimento de outro, gerando preconceito de classe, de gênero, relações de opressão e autoritarismo, o que afeta, em grande escala, a saúde mental do alunado.

Pode-se perceber claramente a necessidade da dimensão ética, que conduz o docente a uma reflexão crítica sobre os valores e posturas humanas dentro de sua prática profissional, sendo guiado pela dignidade e o respeito. Para Ghedin (2009, p. 23-24),

> O ser professor está imbuído de um conjunto de valores e de práticas que servem como inspiração, como referência, são formativas dos alunos. Seu modo de ser indica a prática ética que ele assume e difunde. Trata-se do reconhecimento do outro como igual, o outro é a possibilidade de identidade e de compreensão do humano que eu tenho. É o que nos distingue da animalidade e que nos permite incentivar os valores de justiça, igualdade, respeito, fraternidade, combatendo as injustiças e a corrupção, por exemplo.

Dessa forma, compreendemos que o papel do professor também é o de inspiração e referência para seus alunos. Suas ações são observadas e replicadas, por isso deve observá-las, seguir a justiça, tratar todos com igualdade e respeito. Cabe também ao professor refletir sobre sua atuação em sala de aula, percebendo se está preso a uma estrutura rígida de planejamento, ou consegue adaptar-se às reais necessidades dos estudantes.

Destaca-se, ainda, a sensibilidade necessária ao trabalho docente, inserida na dimensão estética. Cabe ao educador acolher as manifestações de emoção e afetividade no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma comunicação genuína com os alunos. É por meio das relações humanas e das produções compartilhadas que se revela a beleza do processo educativo. Nessa perspectiva, Vygotsky (2000) traz contribuições importantes ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações e interações sociais, enfatizando a mediação da linguagem e dos signos como ferramentas fundamentais para a construção do pensamento e da significação do mundo.

Para Vygotsky (1989), a aprendizagem envolve não apenas a troca de informações, mas a construção conjunta de significados, gerando um processo interno, ativo e interpessoal. Desse modo, o professor, ao reconhecer a centralidade da afetividade e da escuta ativa, amplia sua atuação para forjar ambientes de aprendizagem mais acolhedores e humanos, proporcionando condições favoráveis à saúde mental dos estudantes e ao enfrentamento dos desafios emocionais do ambiente escolar.

Quanto à dimensão política, ela corrobora fortemente a prática competente do docente frente à saúde mental, pois é através dela que, de acordo com Ghedin (2009), este profissional poderá formar uma consciência crítica, a qual permite que seja perceptível os discursos, ideologias, organização da sociedade e suas relações de poder e de produção. Ou seja, a dimensão política possibilita ao docente não apenas compreender o contexto social em que seus alunos estão inseridos, mas também atuar de forma transformadora, promovendo um ambiente educativo que valorize a equidade, a justiça social e o respeito à diversidade. Dessa maneira, o professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas se torna um agente de mudança, contribuindo para que os estudantes desenvolvam um olhar crítico sobre as condições que impactam sua saúde mental e bem-estar.

Concluímos, a partir desta explanação, que as dimensões da docência, especialmente a ética, a estética e a política, estão interligadas e são fundamentais no enfrentamento dos desafios do ambiente escolar, com ênfase naqueles que afetam a saúde mental de discentes.

3 CAMINHO DA PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, entendida como aquela que trabalha com os significados, valores, crenças e atitudes que permeiam a experiência humana (Minayo, 2001). Essa abordagem se articula ao estudo de caso, definido como uma investigação aprofundada de uma realidade específica, permitindo captar sua singularidade sem perder de vista as conexões com outros contextos (Lüdke; André, 1986). Como procedimento metodológico, foi utilizada a entrevista narrativa, que busca compreender as dimensões

subjetivas das experiências a partir do relato de histórias vividas, indo além de esquemas rígidos e quantificáveis (Clandinin; Connelly, 2011).

A entrevista narrativa se mostra como uma importante possibilidade de pesquisa em educação, pois, como trazido por Clandinin e Connelly (2011, p. 663), “vida é educação e os educadores estão interessados em vidas, vidas que só podem ser expressas narrativamente”.

Abaixo, no Quadro 1, serão apresentadas as principais fases da entrevista narrativa, seguindo o modelo de Jovchelovitch e Bauer (2002), trazendo também a descrição de cada uma, mostrando dessa forma como a entrevista foi conduzida, seguindo o modelo semiestruturado.

Quadro 1 – Fases da entrevista narrativa

FASES DA ENTREVISTA NARRATIVA	DESCRIÇÃO
Preparação	Organização do roteiro e definição prévia da data, horário, formato on-line e gravação.
Iniciação	Formulação do tópico inicial: apresentação da temática central da entrevista.
Narração central	A partir da primeira pergunta sobre a formação docente inicial e continuada, iniciou-se a narração da entrevistada. A entrevistadora evitou interromper a narração, apenas demonstrando sinais não verbais de escuta atenta, aguardando uma clara indicação que a fala estava encerrando. Foram feitas as perguntas exmanentes para explorar a temática central: - Experiências significativas de formação; - Entrada na docência – atuação na Educação Profissional; - Obstáculos e ausências na formação e na prática; - Aspectos da relação teoria e prática na formação e na atuação.
Fase de perguntas	Essa fase foi pouco explorada, pois a entrevistada, em sua narrativa, já explorava com riqueza de detalhes cada experiência.
Fala conclusiva	Após encerrar a gravação, devido todos os pontos centrais já terem sido alcançados, foi conversado apenas sobre o objetivo da entrevista e considerações finais.

Fonte: Elaboração das autoras com base na tabela de Jovchelovith e Bauer (2002).

Como apresentado no Quadro 1, a entrevista narrativa foi organizada em cinco fases, desde a preparação até a fala conclusiva, seguindo Jovchelovitch e

Bauer (2002). Esse modelo permitiu à entrevistada relatar suas experiências de forma livre e detalhada, favorecendo a riqueza de dados e a expressão de suas emoções e reflexões sobre a prática docente em contextos de saúde mental fragilizada.

Importante destacar que, para o objetivo deste estudo, embora a entrevista tenha abarcado várias questões importantes, foi optado por dar foco na narrativa da experiência da entrevistada em um contexto de saúde mental fragilizada. Tal narrativa despertou o interesse da entrevistadora devido a sua proximidade com a temática.

O método utilizado para a análise da narrativa foi a Análise Textual Discursiva (ATD), que se estrutura em três fases: unitarização, categorização e construção do metatexto (Moraes e Galiazzi, 2006). Na unitarização, após a transcrição da entrevista, foi feita a fragmentação do texto em unidades de significado. Logo após, cada unidade foi identificada e agrupada de acordo com sua relevância para as dimensões ética, estética e política da docência.

A análise apontou categorias como: o impacto da conjuntura política na escola, ressignificação do papel docente diante do luto e estratégias pedagógicas de acolhimento emocional. A última etapa consistiu na produção do metatexto, construído a partir da interpretação dos sentidos atribuídos às falas da docente, integrando os dados empíricos à base teórica.

Na seção seguinte, serão apresentados os resultados e discussões, contendo o metatexto produzido a partir das categorias da Análise Textual Discursiva (ATD).

4. ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DOCENTE: DIMENSÕES ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE EMOCIONAL

Nessa seção, exploraremos a narrativa da docente entrevistada, destacando trechos que foram separados em unidades de significado, posteriormente categorizados e, por fim, interpretados de forma ampliada, destacando o olhar da entrevistada, da entrevistadora e a relação com a teoria.

Antes, é necessário explicitar que, a fim de manter o sigilo da pesquisa, a docente entrevistada será chamada de Allende, pseudônimo escolhido por ela, fazendo referência a Salvador Guillermo Allende Gossens. Salvador Allende foi um médico e político social-democrata chileno, reconhecido por sua trajetória profundamente ligada à defesa da saúde pública e à construção de um modelo de medicina social no Chile.

A docente entrevistada é formada em Letras Espanhol pelo IFRN, concluinte de 2014. Em 2021 iniciou uma especialização na mesma instituição, concluindo em 2023, e no ano seguinte, 2024, ingressou no curso de mestrado, também no IFRN. Nessa trajetória, destaca-se a aproximação de Allende com a

instituição a qual ingressou em 2018 como professora substituta, vivência que lhe deixou marcas e aprendizados significativos, evidenciados em sua narrativa.

Destaca-se também a vasta experiência profissional da docente, que atuou por sete anos como professora no SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), período em que participou de diversos cursos de formação. Além disso, atuou como professora de idiomas na rede privada e também como docente substituta no IFRN (Instituto Federal do Rio Grande do Norte) e na UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

Nas subseções a seguir apresentaremos o metatexto produzido com base no processo da Análise Textual Discursiva (ATD).

4.1. O IMPACTO DA CONJUNTURA POLÍTICA NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES

A docente Allende (pseudônimo), durante a entrevista, compartilhou sua trajetória acadêmica e profissional, destacando algumas experiências marcantes. Entre elas, mencionou sua aprovação como professora substituta em um campus do IFRN no ano de 2018, quatro anos após a conclusão da graduação.

Nessa nova etapa, Allende ressalta que sua chegada ao ambiente de trabalho foi bastante desafiadora, uma vez que o período era marcado por um contexto de instabilidade política e educacional no Brasil. Segundo ela,

> Eu tive um momento muito marcante quando fui dar aula em 2018. Eu passei para ser substituta novamente, e aí foi no IF. E foi bem difícil, porque eu entrei em um contexto político pós-eleições de 2018, pós-golpe de 2016, pós tudo. E entra um governo desastroso, autoritário, inimigo da educação. E isso afetou muito os alunos do IF, pelo menos do campus do qual eu fazia parte. [...] Porque essa era a preocupação deles: que teríamos um governo autoritário (Allende, 2025).

A docente destaca o impacto direto das eleições e das mudanças governamentais sobre a comunidade acadêmica, evidenciando um clima de insegurança, medo e descrença por parte dos estudantes, especialmente daqueles pertencentes à comunidade LGBTQIA+. A percepção compartilhada no campus era de que o novo governo, visto como autoritário e hostil à educação, representava um risco não apenas ao campo educacional, mas também aos direitos de grupos historicamente marginalizados. Isso se torna ainda mais evidente na continuidade de sua narrativa:

> Quando eu entrei em 2018, nesse contexto da eleição, todos os alunos ali estavam em um processo depressivo, adoecedor. Nesse meio, nós tivemos três suicídios (...). Esses meninos que se suicidaram eram LGBTs (Allende, 2025).

A partir desse relato, é possível refletir sobre a relevância da dimensão política na formação docente. Como aponta Ghedin (2009), essa dimensão é

essencial para a construção de uma consciência crítica, permitindo ao professor e aos estudantes compreenderem os discursos, ideologias e relações de poder que moldam a sociedade. Assim, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos técnicos para atuar como mediador da leitura crítica da realidade.

Nesse sentido, é possível perceber que os estudantes do campus referido por Allende estavam atentos ao contexto político vivido, compreendendo os discursos e seus possíveis desdobramentos na sociedade. Tal postura sugere que os professores da instituição vinham desenvolvendo um trabalho comprometido com a formação crítica, trazendo para a sala de aula a dimensão política da docência, essencial para o fortalecimento da consciência social e cidadã dos estudantes.

Freire (1996) também ressalta que toda prática educativa é, essencialmente, política, seja na escolha dos conteúdos, nas metodologias adotadas ou na maneira como o professor se posiciona frente às realidades dos alunos. Nessa perspectiva, o docente assume o papel de agente transformador, contribuindo para que os estudantes desenvolvam um olhar crítico sobre as condições que afetam sua saúde mental e seu bem-estar.

O relato de Allende evidencia que o ambiente escolar não está alheio às transformações sociais e ideológicas do país. Pelo contrário, a escola reflete e é diretamente impactada por essas mudanças, o que torna ainda mais necessário que a formação docente contemple a dimensão política como instrumento de resistência, acolhimento e construção de autonomia crítica.

4.2 A VIVÊNCIA DO LUTO E A RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DOCENTE

Allende relata uma experiência dolorosa: o suicídio de três estudantes durante o período de mudança no cenário político, acontecimento que deixou marcas profundas em sua trajetória docente, sendo, segundo ela, um grande desafio. Também é possível perceber o quanto esse fato impactou a instituição como um todo, os estudantes, quadro docente e funcionários, como se observa em sua fala:

> Então foi assim... muito difícil. Nós praticamente não demos aulas nesse semestre, que foi o semestre em que comecei. Então foi bem desafiador para mim, porque foram alunos das turmas em que eu ia dar aula. Das turmas em que eu dei aula. Os alunos eram muito apegados aos meninos e tudo. Então, foi muito desafiador para mim. [...] Eu nunca tinha dado aula nesse contexto de luto, e foi realmente um contexto de luto. Isso me marcou muito, de forma intensa mesmo (Allende, 2025).

Esse momento de luto coletivo trouxe consigo a necessidade de reconfigurar a prática pedagógica, demandando que o *campus* desenvolvesse ações de conscientização e prevenção, além de transformar a sala de aula em um espaço mais acolhedor, como destacado a seguir:

> Mas o campus agiu de forma muito rápida, trazendo o CVV, fazendo palestras. E foi em outubro. Então, estendemos o Setembro Amarelo ali e tudo. Várias ações foram feitas para que aquele ambiente fosse um ambiente acolhedor e para que os alunos sentissem que, apesar da realidade política posta, existiam outros caminhos. [...] Foi um momento de realmente pensar: "Nossa, isso está ruim, está pesado, está difícil". E aí, partimos para outras coisas, outras atividades, outras demandas, que não fossem demandas especificamente conteudistas, sabe? Coisas que fossem mais leves. A orientação da diretoria acadêmica era justamente relevar atividades avaliativas, porque o momento pedia. Não era o momento para estarmos pensando nisso. E assim fizemos. Passamos pelo semestre, mas foi bem difícil. Bem difícil. Aliás, bem marcante (Allende, 2025).

É importante destacar a agilidade da comunidade do *campus* (composta por gestores, professores, técnicos e demais profissionais) em estender as ações do Setembro Amarelo e trazer o CVV (Centro de Valorização a Vida) para dar suporte e acolhimento ao sofrimento dos estudantes, evidenciando o princípio da omnilateralidade presente na instituição por meio de seu olhar sensível à dimensão da saúde mental.

Voltando o olhar para a atuação docente, pode-se perceber a dimensão estética em ação, a qual se relaciona com a sensibilidade do professor para perceber o contexto emocional dos alunos e transformar a experiência educativa em algo mais leve, significativo e humano. Como aponta Freire (1996), ensinar exige tanto ética quanto estética, pois o aprendizado não pode ser reduzido a um treinamento técnico, ele deve envolver valores, afetividade e a construção de sentidos.

A pesquisa de Tsunematsu; Pantoni; Versuti (2021) constatou que há conflitos na comunicação entre professores e alunos, especialmente quando se trata dos sofrimentos vivenciados no ambiente escolar. Os autores observaram que muitos professores relatam que seu fazer docente se resume à execução de um planejamento elaborado previamente. O relato de Allende, contudo, contrasta com essa realidade, mostrando que os professores de seu *campus* se atentaram ao sofrimento dos alunos, escutaram, acolheram e, mais do que isso, modificaram suas práticas pedagógicas, adaptando o planejamento às necessidades emocionais dos estudantes.

Nesse contexto, Allende precisou ressignificar seu papel de educadora, compreendendo que a beleza da relação pedagógica não se limita aos conteúdos, mas à criação de espaços de cuidado e acolhimento, onde os sujeitos possam ser, sentir e transformar. Tal experiência dialoga com Vygotsky (1989; 2000), ao evidenciar que o desenvolvimento humano se dá nas relações sociais mediadas pela linguagem e pelos signos, permitindo a construção de sentidos coletivos. Ao transformar a sala de aula em um ambiente de atenção às dimensões emocionais e afetivas, a docente favoreceu a elaboração do luto e contribuiu para a formação integral de seus alunos.

4.3 A NECESSIDADE DE ADAPTAÇÃO PEDAGÓGICA DIANTE DA CRISE

Como já mencionado, a situação de sofrimento dos alunos levou a mudanças no planejamento da instituição e na atuação dos professores. A gestão acadêmica adotou estratégias para minimizar a pressão escolar, reduzindo a cobrança por desempenho nas avaliações e, em vez disso, passou a priorizar demandas que não fossem exclusivamente conteudistas, incentivando atividades mais leves e acolhedoras. Essa orientação da gestão vai além da dimensão estética, reforçando também a importância da dimensão ética na formação docente.

Como afirma Rios (2010), a ética na docência está fundamentada nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, sendo um elemento essencial para o exercício competente da profissão. No caso narrado por Allende, a adaptação das práticas pedagógicas foi uma resposta ética ao momento vivido, reconhecendo que o processo educativo deve considerar não apenas a aprendizagem formal, mas também a saúde emocional dos estudantes.

A dimensão ética leva o docente a refletir sobre a finalidade e o sentido do trabalho educativo (Rios, 2010), questionando se a competência profissional se restringe a aplicar conteúdos e cobrar desempenho ou se, diante das circunstâncias, reside em acolher os alunos e aliviar a pressão escolar.

Nesse horizonte, Vygotsky (1989) enfatiza que aprendizagem e desenvolvimento estão intrinsecamente ligados às interações sociais e culturais, de modo que, ao refletirem sobre sua prática e adaptarem-na ao contexto vivido pelos estudantes, os professores não apenas transmitem conhecimentos, mas constroem significados compartilhados. Assim, a competência ética no ensino ultrapassa a dimensão técnica, pois implica reconhecer a realidade concreta do aluno e atuar de forma transformadora, favorecendo tanto o aprendizado quanto o equilíbrio emocional.

Além disso, a própria comunidade acadêmica buscou ampliar esse movimento reflexivo ao abrir espaço para vivências coletivas, como palestras e rodas de conversa, que possibilitaram discutir a saúde mental e estimular uma postura mais consciente e solidária diante das vulnerabilidades estudantis.

A experiência relatada por Allende exemplifica como a docência exige flexibilidade e sensibilidade às necessidades reais da comunidade escolar. Em vez de insistir em um ensino rígido e alheio ao contexto vivido, a equipe docente optou por uma abordagem mais humana, priorizando o bem-estar dos estudantes, oferecendo suporte emocional e fortalecendo vínculos, demonstrando respeito à vida e à aprendizagem como uma experiência integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito analisar como as dimensões política, ética e estética da formação docente se manifestam na prática pedagógica diante dos desafios relacionados à saúde mental no contexto da Educação Profissional. A partir da entrevista narrativa com uma professora que atuou por certo período no IFRN, foi possível compreender que a docência precisa se adaptar e se reinventar, mobilizando suas dimensões formativas diante de cenários de luto e sofrimento psíquico.

A análise da narrativa de Allende revelou que, em momentos de vulnerabilidade emocional, uma atuação docente baseada apenas nas dimensões técnica e epistemológica mostra-se insuficiente. Torna-se necessário mobilizar aspectos da prática que coloquem o ser humano no centro do processo educativo, valorizando a escuta, a sensibilidade, o acolhimento e o posicionamento crítico frente às realidades sociais. Nesse sentido, as dimensões ética, estética e política, conforme discutidas ao longo deste trabalho, não apenas fundamentaram a prática da docente entrevistada, como também a conduziram por caminhos possíveis de enfrentamento diante do contexto vivido.

Ao reconhecer que seus alunos estavam sofrendo os efeitos diretos de decisões políticas, a docente demonstrou uma consciência crítica essencial à prática pedagógica transformadora. Sua postura frente à crise reafirma o papel do professor como agente político e ético, comprometido com a formação integral dos estudantes e com a construção de um ambiente escolar mais justo, sensível e inclusivo. A experiência de Allende evidencia que a ética docente não se restringe a normas ou regulamentos, mas se revela na forma como o educador age e reage diante dos desafios do cotidiano escolar.

Do mesmo modo, a vivência da docente evidencia que a dimensão estética da formação não se relaciona a uma beleza superficial, mas à capacidade do professor de humanizar as relações pedagógicas, sobretudo em contextos de dor e perda. A ressignificação do semestre letivo como um momento de reconstrução emocional mostra que a prática docente também pode ser uma prática de cuidado.

Nessa direção, compreende-se que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da construção de significados compartilhados. Assim, o acolhimento, a afetividade e a escuta ativa ampliam a prática docente, favorecendo não apenas a aprendizagem, mas também a promoção da saúde mental no ambiente escolar.

Portanto, o estudo contribui ao evidenciar que a docência na Educação Profissional exige um engajamento que ultrapassa a técnica e a epistemologia, incorporando dimensões éticas, estéticas e políticas como fundamentos para práticas pedagógicas humanizadoras. Tal reflexão aponta para a necessidade de políticas institucionais que apoiem os professores em contextos de vulnerabilidade

emocional, além de formações continuadas que fortaleçam o olhar crítico e o cuidado com a saúde mental dos estudantes.

Espera-se que o presente estudo contribua para ampliar o debate sobre a importância das dimensões da formação docente no enfrentamento das questões que envolvem a saúde mental discente e, ao mesmo tempo, inspire práticas formativas mais humanizadas e comprometidas com a realidade vivida nas escolas. Como desdobramento, sugere-se que novas pesquisas aprofundem a articulação entre docência, saúde mental e políticas educacionais, a fim de consolidar práticas de ensino mais sensíveis, críticas e transformadoras.

6 REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima**.** Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**. Vol. 7, n. 2, maio/ago. 2008.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Formação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade*. In*: CONPEF IV, **Anais**... julho de 2009, p. 1-28.

GOMES, Christianne Rocha *et al*. Estudo da condição de saúde mental do estudante do IFS. **Revista Expressão Científica**, Aracaju, v. 4, n. 3, Ed. Especial SNCT, p. 48-52, 2019.

JOVCHELOVICH Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER. Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som***:* um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 01, p. 117-128, abr. 2006.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmento. O Professor Licenciado na Educação Profissional: quais são os saberes docentes que alicerçam seu trabalho?. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 7, p. 66–74, 2014. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3499. Acesso em 01 abr. 2025

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Saúde mental**: fortalecendo nossa resposta. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2018. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response. Acesso em: 01 abr. 2025.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica. **Cadernos Pedagogia Universitária**. São Paulo: Universidade Nove de Julho, maio, 2009.

SOUSA, Laura Maria Andrade de; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A especificidade da docência na educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** *[S. l.]*, v. 1, n. 16, p. e7506, 2019. DOI: 10.15628/rbept.2019.7506. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7506. Acesso em: 01 abr. 2025.

TSUNEMATSU, Josiane de Paula Jorge; PANTONI, Rodrigo Palucci; VERSUTI, Fabiana Maris. Saúde mental discente na educação profissional e tecnológica: experiências de estudantes e docentes dos cursos técnicos integrados. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 70–90, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.753. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/753. Acesso em: 20 mar. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 3:

Como é Formado o(a) Professor(a) da Educação Profissional e Tecnológica? Reflexões sobre Teoria, Prática e Dimensões Formativas

COMO É FORMADO O(A) PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA? REFLEXÕES SOBRE TEORIA, PRÁTICA E DIMENSÕES FORMATIVAS

Elizane Silva do Nascimento[5]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-8407-0709

Roberto Douglas da Costa[6]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6239-563X

Míriam Síria Rodrigues de Souza[7]
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4038-1154

1 INTRODUÇÃO

> "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática" (Freire 1991, p. 58).

A formação de professores, embora amplamente debatida por pensadores como Freire (1991) e Kuenzer (2021), continua sendo um campo essencial de investigação, especialmente diante dos desafios persistentes da docência em todos os níveis e modalidades da educação brasileira. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que é uma modalidade que está em expansão, pois apresentou um crescimento de 12,1% nas matrículas entre 2023 e 2024, segundo o Censo Escolar, torna-se urgente aprofundar os debates sobre os processos formativos, considerando as especificidades dessa modalidade (Machado, 2008; Souza e Rodrigues, 2017). Apesar do avanço, o país alcançou

5 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, na Linha de Pesquisa de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.
6 Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Computação da UFRN, Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.
7 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, na Linha de Pesquisa de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

apenas 49,6% da meta prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que estipulava 4,8 milhões de matrículas em cursos técnicos de nível médio até 2024.

Discutir sobre a formação de professores para EPT no Brasil requer compreender que desde os primeiros esforços realizados, como a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em 1917, até os avanços contemporâneos, com os investimentos realizados durante os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a formação de docentes para essa modalidade foi permeada de avanços e retrocessos nas políticas públicas e pelas transformações no mundo do trabalho, que efetivamente interferem nas formas de oferta de formação para professores da EPT.

A formação de professores para Educação Profissional (EP) no Brasil remonta ao ano de 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (Barreiro, 2024, p. 193). Esta instituição tinha como objetivo preparar professores e mestres para atuarem nas Escolas de Aprendizes Artífices, criada pelo governo federal em 1909. Desde o marco histórico da criação das escolas profissionais, a baixa demanda por formação de professores para a Educação Profissional (EP) é considerada um desafio, e esteve majoritariamente atrelada a programas e cursos especiais ou emergenciais, refletindo uma trajetória marcada por descontinuidades e pela ausência de políticas estruturantes perenes.

Outro importante marco para a formação de professores da EP foi a inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9394/1996), dos incisos IV e V, no artigo 61, que explicitam a formação exigida para professores da EPT, em que parece sinalizar uma nova compreensão da docência e consolidação do seu movimento de profissionalização, contudo ainda demonstra fragilidade quando flexibilização das exigências de formação para professores que atuam na EPT, refletindo um contexto de uma ideologia neoliberal, que no Brasil começou na ditadura militar e consolidou-se nos governos de Fernando Henrique Cardoso. O neoliberalismo é uma adaptação moderna do liberalismo econômico, que mantém a ideia de redução do papel do Estado, enfatizando políticas de privatização, abertura econômica para investimentos estrangeiros e flexibilização das leis trabalhistas, como aponta Vitullo (2011, p. 9): “Quem retomará com força as principais medidas privatizadoras e desregulamentadoras será Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995 e ao longo de seus dois mandatos de governo”.

Nesta pesquisa, procuramos realizar uma discussão sobre a formação de docentes para EP e enfatizamos que historicamente “as iniciativas em prol da formação de professores para a Educação Profissional, no Brasil, foram poucas e descontínuas” (Souza; Rodriguez, 2017, p. 623).

É a partir do primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com investimentos nos Institutos federais de ensino e sua expressiva expansão, que

as discussões sobre a formação docente para Educação Profissional foram ampliadas. Segundo Souza e Rodriguez (2017),

> Com essa expansão, a maior já vista na história da Educação Profissional no Brasil, eleva-se a oferta de vagas para o ingresso nos cursos técnicos, tecnológicos, de graduação e de pós-graduação, implicando a contratação de um elevado número de professores licenciados e bacharéis para atuar nos *campi* existentes e recém-criados. Entretanto, essa expansão ampliou ainda mais o desafio de formar professores para atuar na Educação Profissional (Souza; Rodriguez, 2017, p. 631).

Nesse sentido, concordamos com os autores, pois o elemento crucial para a efetivação da Educação Profissional está no enfrentamento dos desafios e compreensão das especificidades da formação dos professores para atuar nessa modalidade, como afirma Machado (2008, p. 14): “A carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país”.

No enfrentamento aos desafios que estão postos para a formação do professor da EPT, é necessário compreender que seja uma formação que considere as relações entre homem e trabalho; que reflita sobre as relações econômicas e sociais; compreenda os processos de ensino e aprendizagem; conheça a ciência e a técnica atualizada aplicada à profissão; entenda a importância de formar numa perspectiva omnilateral; tenha consciência crítica e articule ensino, pesquisa e extensão. É, portanto, uma formação que precisa compreender todas as dimensões: ética, política, estética, epistemológica e técnica.

Diante das discussões evocadas sobre a formação docente para EPT, a presente pesquisa, resultado das reflexões e estudos elaborados nos créditos obrigatórios do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN Campus Natal – Central) e nas discussões fomentadas na Linha de Pesquisa de Formação Docente e Práticas na Educação Profissional e Tecnológica, buscou como objetivo analisar e discutir as perspectivas de três discentes matriculados no PPGEP/IFRN e que atuam na EPT sobre a relação entre teoria e prática e as dimensões da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Lei n.º 9.394/1996, se, por um lado, estabeleceu a Educação Profissional e Tecnológica como uma modalidade educacional, por outro apresentou uma certa flexibilidade para a formação de professores para EPT, que implicou na redução de exigências para a formação acadêmica dos docentes desta modalidade. A crítica que se tem, ao flexibilizar a formação de professores para EPT, reside em uma preocupação com um tipo de formação aligeirada, fragmentada e focada apenas em áreas técnicas, o que pode limitar o desenvolvimento de outras dimensões da formação,

essenciais para aumentar a qualidade dos profissionais que atuam nessa modalidade, que tem especificidades.

Após a promulgação da LDB n.º 9394/1996, alguns avanços na legislação foram adotados com vias de fortalecer a formação docente para EPT, algumas das principais iniciativas foram: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei n.º 11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008, tendo como objetivo a expansão e o fortalecimento da EPT; outro importante documento estratégico foi o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi instituído pela Lei n.º 13.005/2014, dentre as metas estabelecidas por este documento, as que corroboram com a formação de professores para EPT, em que destacamos as metas 15 e 18, que são fundamentais para a valorização dos professores da EPT.

As metas 15 e 18 expressam a busca por estratégias nacionais para a formação de professores, inclusive para professores da EPT, como uma modalidade da Educação Básica. Outra importante política que reflete esforços para a efetivação da formação docente para EPT são as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores (2024), que abordam a necessidade de articulação entre teoria e prática, as dimensões da formação e uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão na formação de professores. Por fim, dentre as ações que tem corroborado para o fortalecimento da formação para EPT, tem sido a expansão dos Programas de Pós-Graduação destinados a professores que atuam ou pretendem atuar na Educação Profissional e Tecnológica.

Diante dos aspectos mencionados sobre as políticas públicas para a formação dos docentes na EPT, percebemos que a indícios de esforços para o fortalecimento e valorização dos professores desta modalidade, contudo ainda faz-se necessário entender que existem desafios históricos, tais como a perpetuação da visão da docência como vocação ou idealismo, a precarização das condições de trabalho, programas descontínuos de formação de professores, ausência de formação continuada, o que tem ocasionado lacunas de formação, percebidas pelos professores que estão atuando na área.

A frase de Freire (1991) que compõe a epígrafe deste manuscrito corrobora com o entendimento histórico de que, mesmo a docência sendo considerada uma das profissões mais antigas, “sua importância social nunca foi posta seriamente em questão” (Lengert, 2011, p. 11). A ausência de políticas públicas efetivas e as precárias situações de trabalho atreladas a fatores históricos dos diferentes modelos de sociedade refletem um descaso com os docentes da EPT. Nesse sentido, segundo Lengert (2011, p. 12), é uma profissão que,

> nascida como escrava, enraizada da tradição do servir, desenvolvida no bojo das congregações religiosas, espalhada pelo liberalismo, a profissão docente procura, na atualidade, descobrir para o que foi criada, qual a sua importância para a sociedade e como pode provocar o reconhecimento que a sua função exige.

A partir das reflexões de Freire (1991) e de Lengert (2011), elencamos alguns desafios na construção da profissionalização docente, a saber: desconstruir a ideia de magistério como profissão unicamente feminina; desvinculação da perspectiva histórica de magistério por vocação (profissão divina) e da concepção de magistério por idealismo. É necessário refletir acerca desses desafios para superar a precarização e promover a reconstrução da profissionalidade docente. É preciso romper com este cordão umbilical, que prende a profissão docente a uma visão deturpada, e é preciso compreender que:

> Colocando a profissão docente sobre os patamares da divindade, do idealismo e da vocação, parece poder ser professor somente *aquele que nasce professor.* Evidentemente, essa afirmação perde o sentido quando falamos de profissionalização. Existe, sim, uma formação que pode preparar adequadamente a professora e o professor, e também é possível falar de uma formação que pode acompanhá-lo(a) durante o desenvolvimento de suas carreiras (Lengert, 2011, p. 21).

A reflexão empreendida por Lengert (2011) leva ao entendimento de que é necessária uma formação que prepare adequadamente os professores que pretendem atuar ou que já atuam na EPT, daí a importância de uma formação continuada para professor que esteja articulada com a superação de uma formação fragmentada e descontextualizada das relações sociais vigentes.

Diante dessas discussões elencadas, o presente capítulo se estruturou em seções. Na primeira seção, intitulada introdução buscou-se trazer a discussão sobre a profissionalização docente e formação de professores para EPT, na subseção elaboramos um desenho da pesquisa, enfocando na parte metodológica, trazendo a abordagem qualitativa de pesquisa educacional, por meio de um estudo de caso com natureza exploratória, utilizando como instrumento de pesquisa a entrevista narrativa, a partir de roteiro pré-estabelecido com critérios de inclusão e exclusão. Na segunda seção, realizamos a análise dos dados coletados tendo por base a entrevista narrada e procuramos estabelecer um paralelo entre as respostas dos participantes sobre a relação teoria e prática na EPT e as dimensões da formação docente. Por fim, tecemos algumas considerações sobre as contribuições desta pesquisa para compor a produção acadêmica sobre a formação de professores para EPT.

1.1 DESENHO DA PESQUISA

A abordagem adotada na pesquisa foi a qualitativa e a metodologia adotada foi o estudo de caso. É importante ressaltarmos que a abordagem qualitativa de pesquisa não se detém ao simples ato de recolher os dados, mas tem a preocupação fundamental com as relações estabelecidas pelos sujeitos com o contexto no qual estão inseridos.

A caracterização fomentada por Richardson (2008) considera, entre os outros aspectos, o significado social em que a pesquisa na área educacional deve ser orientada. Outro aspecto relevante ao desenvolvermos uma pesquisa no âmbito da abordagem qualitativa indica que esse enfoque

> envolve a obtenção de dados tendencialmente descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Lüdke; André, 1986, p.13).

Em termos metodológicos, como procedimento para atender o objetivo desta pesquisa, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória que, de acordo com Gerhardt; Silveira (2009), ao citar Gil (2007),

> tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 35).

Quanto ao procedimento da pesquisa, ele ocorreu mediante um estudo de caso, visto que analisamos as entrevistas narradas dos participantes. A metodologia nos encaminhou para a realização de uma entrevista narrativa, a partir de um roteiro, com discentes em formação no semestre de 2024.2, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Com o uso deste instrumento de pesquisa, foi possível compreender quais as perspectivas dos discentes entrevistados sobre a relação teoria e prática na atuação docente na EPT. Como desdobramentos, procuramos compreender as dimensões da formação desses participantes da pesquisa.

Os dados desta pesquisa foram obtidos com a utilização de uma entrevista; essa, por sua vez, se apresenta como um instrumento eficaz na coleta dos dados e foi elaborada a partir de roteiro previamente estruturado.

Após executada a coleta dos dados, nos detivemos em analisá-los. Essa etapa consistiu na organização e descrição dos dados obtidos através dos instrumentos de coleta. Mas como se fundamentou tal tarefa?

> A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (Lüdke; André, 1986. p. 45).

É válido ressaltar que toda a tarefa de análise ocorre desde o início do estudo, sendo que na etapa de análise dos dados é pertinente uma maior

sistematização e um tratamento mais formal. Os autores apontam que é possível, em um primeiro momento, a viabilidade de haver divisão em partes, ou seja, o recorte dos dados coletados para facilitar a análise, o que, por sua vez, dá origem às categorias de análise.

No desenvolvimento da pesquisa definimos os seguintes critérios para a escolha dos participantes: estar disponível, voluntariamente, para colaborar com o estudo em questão; estar matriculado na disciplina de Formação de Professores para Educação Profissional no semestre de 2024.2 e estar atuando na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A partir desses critérios, identificamos três participantes, do total de dez entrevistas, com esse perfil que denominamos, segundo escolha de pseudônimos dos próprios entrevistados. No quadro a seguir, estruturamos o perfil formativo de cada participante.

Quadro 1 – Perfil de Formação Profissional

ENTREVISTADOS	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
Contracanto	Licenciado em Educação Artística, com habilitação específica em Música; Bacharel em Letras Libras; Especialista em Educação Holística e Qualidade de Vida; Mestre em Educação; e atualmente está em processo de doutoramento em Educação Profissional.
Dona Coelha	Licenciatura plena em Educação Física. Mestrado na Saúde e Sociedade.
Liberalesso	Graduada em Administração pela UFRN desde 2004, Mestre em Engenharia de Produção pela UFRN, desde 2010. Doutorado em Educação Profissional pelo IFRN em processo.

Fonte: Entrevistas narradas (2024).

Como podemos observar no Quadro 1, dois entrevistados têm formação em Licenciatura: Contracanto tem licenciatura em Educação Artística e Dona Coelha tem licenciatura em Educação Física. Já Liberalesso tem formação em bacharelado no curso de Administração. Todos eles têm mestrado, mas em áreas diferentes. Contracanto e Liberalesso estavam cursando doutorado em Educação Profissional.

Ao adentrarmos a discussão sobre o perfil de formação e atuação dos docentes na EPT, precisamos compreender: a que se refere e quais as especificidades desta modalidade da educação brasileira?

Segundo o Glossário sobre Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica (Barreiro, 2024), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se refere a

> uma modalidade de educação que visa a ampliar os conhecimentos do indivíduo de modo a prepará-lo técnica e cientificamente para o exercício de uma profissão. O termo educação profissional está associado à educação para o trabalho (Barreiro, 2024, p. 194).

Entre as especificidades dessa modalidade, conforme o autor, compreende-se que ela foi direcionada, inicialmente, aos pobres e órfãos, e o caminho para ampliar a educação profissional à população esteve, quase sempre, relacionado à luta para romper com a dualidade histórica entre os ensinos profissionalizante e propedêutico.

É entendida, portanto, como uma modalidade verticalizada, pois apresenta como uma especificidade ser "oferecida ao longo de todo o processo educativo, desde a formação inicial, passando pelo ensino médio, graduação e pós-graduação, e se articula com as diferentes modalidades educacionais que perpassam os níveis de ensino" (Otranto; Boanafina, 2024, p. 121-122). Para abarcar todas as nuanças desta modalidade, destacamos o seguinte posicionamento:

> [...] a EPT solicita a docência transversal, entre níveis e modalidade de ensino, exigindo uma sólida formação pedagógica para o exercício do magistério, que deve ocorrer de forma indissociável na articulação entre ensino e pesquisa, estabelecendo conexões entre os saberes oriundos das práticas técnico-profissionais com a investigação científica (Otranto; Boanafina, 2024, p.122).

Com o intuito de discutirmos a partir das perspectivas dos professores entrevistados acerca da relação entre teoria e prática, realizamos a análise dos dados, observamos a pertinência e a sua contribuição para o nosso objeto de estudo, bem como a articulação dos dados coletados com o referencial bibliográfico estudado. As narrativas dos docentes refletem, em certa medida, a formação que eles tiveram.

Para melhor compreensão e análise das narrativas dos docentes entrevistados, foi crucial realizarmos uma discussão sobre as especificidades da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, iremos discorrer a seguir sobre essas especificidades docentes para formação e atuação na EPT.

Inicialmente, destacamos que os perfis dos professores dessa modalidade são de diferentes modelos de perfis e de práticas pedagógicas. Essa diferença é ainda mais acentuada quando nos deparamos com a formação de professores da rede pública (estadual ou federal) e as instituições privadas.

Nas instituições públicas o perfil formativo é de um profissional que ora é graduado não licenciado, comumente tem formação em bacharelado ou tecnólogo, ora é um licenciado sem formação específica no eixo tecnológico. Os perfis dos participantes desta pesquisa se enquadram nesta perspectiva de perfil formativo.

Na rede privada a situação é ainda mais complexa, pois são comumente aceito o perfil de um profissional sem graduação, apenas com experiência prática

na área de atuação. Corroborando com essa discussão, destacamos o posicionamento de Machado (2011, p. 692),

> O professorado da EPT apresenta, portanto, grande diversidade em matéria de formação pedagógica. A essa heterogeneidade se acrescentam outras diferenças: de campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento [...], regime de contratação [...], tipos de vínculos empregatícios, condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para o professor [...].

Essa diversidade apresentada pela autora é reflexo, segundo Antunes e Alves (2004), das mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital, em que é crescente a tendência "que se caracteriza pelo aumento do novo proletariado fabril e de serviço, em escola mundial, presentes nas diversas modalidades de trabalho precarizado" (Antunes; Alves, 2004, p. 340).

O Brasil, como um país de industrialização intermediária, as mutações no mundo do trabalho "passaram a presenciar significativos processos de desindustrialização, tendo como resultado a expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado etc" (Antunes; Alves, 2004, p. 342).

Kuenzer (2021, p. 238) corrobora com a discussão sobre a precarização do trabalho docente ao afirmar que: "Os professores não escapam dessa nova realidade, as relações estáveis de trabalho também estão sendo substituídas, cada vez mais, por trabalhos terceirizados, temporários, pontuais, *just in time* [...]".

A autora ainda explica sobre essa precarização nas formas de qualificação docente quando expressa sobre a inclusão excludente

> [...] a escola inclui, mas com condições desiguais e precarizadas de formação, que conferem legitimidade à inclusão precarizada, pontual e temporária no mundo do trabalho, puxada pela demanda. A desculpa é que os profissionais não apresentam qualificação adequada e suficiente. Para trabalhar nas escolas com condições precárias de trabalho pedagógico e que atendem aos alunos da classe trabalhadora, não é necessário um professor plenamente qualificado (Kuenzer, 2021, p. 245).

Ainda sobre a formação dos docentes para a EPT, destacamos como lócus de formação, as instituições de ensino superior públicas ou privadas (universidades, institutos federais e instituições privadas), escolas técnicas estaduais e outros espaços (Universidade Aberta do Brasil). Sobre esse *lócus* de formação, existem algumas questões que precisam ser elencadas, que são os cursos de formação aligeirados, a distância, que não prezam pela relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Ressaltamos a seguir as especificidades sobre a atuação desses profissionais, pois ocorrem em diferentes níveis e modalidades de atuação: o

Ensino Médio integrado, subsequente e concomitante, graduação tecnológica e licenciatura, Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica, formação inicial e continuada (cursos FIC), pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), Educação do Campo, Quilombola, Prisional e Educação a Distância. Consequentemente, o lócus de atuação dos docentes são: a Rede Federal de EPT (Institutos Federais, Cefet, Universidade Tecnológica Federal), Escolas Técnicas Estaduais e Municipais (IERN), Sistema S (Senai, Sesc, Sebrae, Senac), escolas técnicas privadas, ONG (voluntários), Campanhas, projetos e programas emergenciais (resultados de políticas de governos) e Pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*).

Considerando todas essas questões que envolvem a formação de professores para EPT, entendemos que essas especificidades, segundo Machado (2011, p. 692-693):

> [...] é um dado a ser considerado pelas políticas de formação inicial e continuada destinadas aos docentes, sobretudo quando se pensa que, em vistas das atuais questões relativas ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimento, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consciência, diálogo, participação.

Os desafios da formação de professores para EPT são inúmeros, sobretudo quando não se articulam políticas de formação considerando as especificidades desses profissionais.

A seguir, iremos analisar, nas entrevistas realizadas com professores que atuam na EPT, as convergências e divergências dos três docentes acerca das formações inicial e continuada e da atuação desses docentes na EPT.

Em relação à formação inicial dos docentes entrevistados, identificamos como aspectos convergentes nos discursos dos docentes os obstáculos e as ausências, como assim indicam os participantes: Dona Coelho teve sua formação marcada por precariedade e necessidade de trabalhar para sobreviver, o que a impedia de ter um aprofundamento maior nos estudos, pois a participante sentia que, apesar de sua inteligência e curiosidade, contava com muitas lacunas em sua formação.

Já Contracanto, aponta a falta de contextualização com a realidade da sala de aula e a diversidade de abordagens pedagógicas como a principal fragilidade em sua formação. Isso resultou em uma prática inicial mais "replicada/reproduzida" do que "construída".

Sobre as lacunas de formação, Liberalesso sente que não é uma professora completa e ainda tem muitas lacunas, tanto do ponto de vista pedagógico quanto técnico. Realizou uma especialização com intenção de ter uma formação mais pedagógica (tem formação inicial em bacharelado), mas não teve tempo hábil para se aprofundar.

As falas do entrevistado revelam uma percepção recorrente de incompletude na formação dos docentes entrevistados. Observa-se uma dificuldade em conciliar a prática profissional com a formação continuada, resultando em um conhecimento parcial e condicionada às necessidades imediatas.

Essa percepção dos entrevistados remete à ausência de uma identidade profissional consolidada. Ainda que os discursos narrados pelos participantes do estudo reconheçam as limitações de sua formação, eles revelam em suas narrativas como uma formação “míope”, precária e negligenciada pelo poder público e com políticas públicas mormente marcada por retrocessos políticos e sociais.

Dentre os pontos convergentes na atuação profissional dos participantes da pesquisa, conseguimos identificar que dois participantes iniciaram suas trajetórias profissionais na docência, mesmo antes de uma formação inicial. Como indica Contracanto, que iniciou na docência informalmente, dando aulas de reforço no ensino fundamental, enquanto cursava o Ensino Médio.

Assim, como Liberalesso, que iniciou como professora substituta no maternal enquanto fazia o Ensino Médio, uma experiência que não teve identificação e nas palavras do participante foram “quebra galho para a sua subsistência”.

Já Dona Coelha, começou a atuar imediatamente após a graduação, em uma escola privada, mas transitou por áreas como academias e reabilitação, sempre voltado para esporte e lazer. Na docência, percebe que não houve uma preparação específica para atuar na educação profissional, sendo uma atuação mais “instintiva”.

A partir dos discursos dos professores entrevistados foi possível perceber uma preocupação com a formação continuada, um indicador dessa compreensão é a busca dos três entrevistados por formação em pós-graduação lato e stricto sensu.

Assim, os discursos proferidos pelos docentes não apenas revelam uma trajetória de formação marcada por desafios e obstáculos, mas também posicionam os professores como sujeitos reflexivos, que reconhecem suas fragilidades formativas e ao mesmo tempo denunciam a omissão de políticas de formação docente estruturantes. É nessa perspectiva que se manifesta a tensão entre prática, formação e reconhecimento social dos professores e de sua identidade profissional. Os três participantes da pesquisa reconhecem a relevância da formação acadêmica atrelada a uma prática, pois percebem a relação eminente e indissociável entre teoria e prática.

2 AS DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um tema dentro das pesquisas acadêmicas, que é extremamente necessário de ser retomado, visto compreendermos que os desafios da profissão docente para atuar nesta modalidade da educação brasileira ainda precisam de abrangentes discussões, principalmente na formação de professores que atuam na EPT.

A formação de professores, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve se fundamentar em princípios, tal como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial ao Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, cujas orientações apontam que a formação de professores deve ser construída “a partir de mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos” (Brasil, 2024). Essas dimensões na formação de professores devem estar atreladas a uma articulação entre teoria e prática e assegurar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com Ghedin (2009, p. 23-25), o primeiro princípio diz respeito à dimensão ética, que enfatiza a relevância de valores e práticas inspiradoras na formação dos alunos. Articulado à dimensão ética, temos o compromisso político, pois para o autor, este princípio “é algo decisivo na formação da consciência crítica que nos permite perceber os discursos, as ideologias, o modo como a sociedade se organiza, as relações de poder e de produção” (Ghedin, 2009, p. 24). O terceiro princípio refere-se à dimensão epistemológica, centrada no domínio dos conceitos fundamentais da área de atuação docente. O quarto princípio abrange as habilidades técnicas e metodológicas que permitem ao professor conduzir o processo de aprendizagem. Este princípio tem a ver com os procedimentos metodológicos que devem ser utilizados pelos professores. Por fim, a dimensão estética destaca a importância da emoção e afetividade na educação, proporcionando uma formação mais humana, pois “há uma beleza envolvida na prática pedagógica [e] não somos feitos apenas por racionalidade, mas também por sonhos, carinho, afetividade e emoções” (Ghedin, 2009, p. 25).

2.1 RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DE DOCENTES DA EPT EM FORMAÇÃO

A relação entre teoria e prática na formação inicial dos professores é um tema amplamente discutido na literatura acadêmica, considerando que essa relação é um dos princípios da formação de profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, abrangendo também a formação para docentes da EPT. A Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, documento recente,

dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (DNCFP/2024), esse documento enfatiza no Artigo 5º, inciso IV:

> IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamenta no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciados nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado de práxis docente.

As diretrizes ressaltam que a articulação entre teoria e prática deve ser uma constante desde a formação inicial e deve ser aprofundada na formação continuada. A seguir, analisaremos as entrevistas realizadas, discutindo as perspectivas docentes sobre a relação teoria e prática, assim como buscaremos identificar as dimensões de formação evidenciadas nas narrativas dos docentes participantes.

Ao ser indagado sobre a relação entre teoria e prática, Contracanto se posicionou da seguinte forma:

> Estudamos sobre didática, metodologias de ensino, mas só percebemos a aplicabilidade real quando em atividade, no dia a dia da sala de aula e no contato com os alunos. É no chão da escola que a interface da teoria e da prática se revela de modo efetivo, com as demandas emergentes do contexto e dos indivíduos envolvidos (Entrevista de Contracanto, 2025).

A narrativa de Contracanto expressa uma relação entre teoria e prática, pois compreende que o estudo da teoria (didática, metodologia) é crucial, mas sua relevância só faz sentido na prática, como ele mesmo destaca, no “chão da escola”. Esse jargão é muito utilizado pelos professores na área de educação para enfatizar que é na prática cotidiana que se aprende a ser professor. A reflexão de Contracanto destaca ainda que é no contexto dinâmico da sala de aula, em que a interação entre teoria e prática são evidenciadas e na atuação prática que os conceitos teóricos são redefinidos e reinterpretados, observando para tanto os indivíduos envolvidos no processo. No trecho do discurso do entrevistado, quando ele coloca: “Estudamos sobre didática, metodologias de ensino”, evidencia-se que em algum momento da sua trajetória formativa foi dado maior enfoque à dimensão técnica da formação, mas é possível compreender que paralelamente o entrevistado traz em seu discurso a dimensão ético-política, quando coloca que “é no ‘chão da escola’ que a interface da teoria e da prática se revela de modo efetivo, com as demandas emergentes do contexto e dos indivíduos envolvido”. O discurso de Contracanto, ao proferir a expressão “demandas emergentes do contexto e dos indivíduos”, evidencia o posicionamento de Ghedin (2009, p. 22)

no qual o professor não é um mero instrumento a serviço do sistema educacional, mas “um sujeito político, disseminador de princípios éticos, responsável não apenas pela transmissão, mas principalmente pela produção de conhecimento, pela pesquisa”.

Ao ser questionada sobre a relação entre teoria e prática, Dona Coelho afirma: “Eu acho que a prática tem uma importância muito grande nesse sentido, de me estimular a procurar a teoria”. Na narrativa da entrevistada, percebe-se que a relação entre teoria e prática foi estabelecida. Ela destaca a prática como motivadora da busca pela teoria. Na narrativa, a entrevistada ressalta como a vivência prática, por meio de atividade corporais, serve de estímulo para buscar a teoria, assim é interessante perceber que embora ela pudesse desenvolver a prática de forma instintiva, a entrevistada percebe que só alcança um nível de excelência na sua atuação, quando lê, estuda e compreende os fundamentos teóricos, refinando e reestruturando a prática. Em relação às dimensões de formação, é perceptível que a entrevistada sente uma ausência na formação da dimensão epistemológica, responsável por fundamentar a formação dos conceitos da área de atuação docente. Em contrapartida, percebe-se na narrativa da entrevistada que a dimensão ético-política está presente em seu discurso. Dona Coelha mostra que teoria e prática não são processos isolados, mas, ao contrário, interdependentes e complementares. O discurso de Dona Coelho refuta a ideia de uma atuação profissional meramente prática e busca um equilíbrio entre teoria e prática na atuação profissional.

Ao ser questionado sobre a relação teoria e prática, Liberalesso evidencia uma trajetória de formação e atuação bastante desafiadora, e mesmo diante dos desafios na atuação profissional, a entrevistada mostrou uma preocupação em suprir as necessidades formativas e a busca por formação continuada que reflete o entendimento que traz sobre a relação entre teoria e prática. A percepção que o entrevistado tem sobre a incompletude na formação inicial fez com que sua atuação profissional se respaldasse em uma busca constante por formação continuada. Liberalesso revela que, mesmo a prática antecedendo a teoria, elas se nutrem mutuamente, com isso refletem os desafios e a complexidade de atuação na EPT. Considerando as especificidades desta modalidade da educação, a formação continuada é, portanto, um processo dinâmico e necessário.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as narrativas de três professores sobre suas trajetórias de formação e atuação profissional, com foco nas dimensões epistemológica, técnica, estética e ético-política da formação docente na EPT. As entrevistas demonstram como a relação teoria e prática não é apenas desejável, mas indispensável para a formação dos professores da EPT.

As narrativas dos entrevistados refletem uma trajetória profissional de superação pessoal e profissional, que, mesmo diante das dificuldades apresentadas, evidenciam reflexões valiosas sobre a formação de professores. Entre os desafios enfrentados, destacam-se: falta de suporte na formação inicial, as limitações na formação pedagógica, as constantes mudanças nas áreas do conhecimento, a sobrecarga de trabalho e falta de tempo para buscar formação continuada. Apesar disso, os discursos apresentados revelam uma postura reflexiva alinhado ao pensamento dos intérpretes do marxismo, em que,

> A teoria sem a práxis é apenas contemplação, ou seja, há apenas a interpretação da realidade. Por outro lado, a ação sem práxis é alienação, isto é, trabalho mecânico, repetitivo, sem análise do processo, sem criatividade e sem inovação, impossibilitando aos indivíduos transformar a sua realidade (Pereira; Ribeiro, 2024, p. 323).

Os entrevistados apresentam em suas narrativas um esforço para romper com desafios estruturais e sociais. Ao refletirem sobre as lacunas de formação profissional, eles reafirmam o que foi posto por Freire (1991), quando destaca: “A gente se forma educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Nesse sentido, quando os professores refletem sobre as dimensões necessárias para sua formação e conseguem articular indissociavelmente a teoria da prática, cria-se uma ação práxica transformadora, com impactos libertadores para os discentes, como apontam Pereira e Ribeiro (2024, p. 324).

Por fim, compreendemos que a formação para professores da EPT é um campo desafiador e indispensável para melhorar a qualidade da educação no Brasil. A partir das análises das entrevistas evidenciamos que a articulação entre teoria e prática é eixo fundamental na formação de professores, atrelados a uma formação que considere as dimensões epistemológicas, técnicas, estéticas, políticas e éticas. Ao compreender estes aspectos é possível construir uma formação docente para EPT que considere a práxis como um movimento contínuo, contribuindo significativamente no desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica emancipadora e revolucionária.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; ALVES Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

BARREIRO, Cristhianny B. **Glossário sobre trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica**. Liliana Soares Ferreira, Ana Sara Castaman, Silvia de Siqueira, Marcos José Andrighetto (org.). Curitiba: CRV, 2024. p. 193-195.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial ao Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Diário Oficial da União, Brasília, 3 jun. 2024. Seção 1, p. 26.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. *In*: CONPEF IV, **Anais**... julho de 2009, p. 1-28. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf. Acesso em: 05 de ago. de 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. *In*: MAGALHÃES, Jonas *et a*l. (org.). **Trabalho docente sobre fogo cruzado** (v. 2). Rio de Janeiro: UFRJ, LPP, 2021, p. 235-250.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 16, n. 2, p. 11-25, jul./dez. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lourdes Maria Bragança. Educação profissional no Brasil: vários atores, diferentes papéis. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 7-20, set./dez. 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 32, p. 689-704, 2011.

OTRANTO, Celia Regina; BOANAFINA, Anderson Teixeira. **Glossário sobre trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica**. Liliana Soares Ferreira, Ana Sara Castaman, Silvia de Siqueira, Marcos José Andrighetto (org.). Curitiba: CRV, 2024. p. 121-123.

PEREIRA, Máriam Trierveiler; RIBEIRO, Everton. **Glossário sobre trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica**. Liliana Soares Ferreira, Ana Sara Castaman, Silvia de Siqueira, Marcos José Andrighetto (org.). Curitiba: CRV, 2024. p. 121-123.

RICHADSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de Professores para Educação Profissional no Brasil: Percurso Histórico e Desafios Contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 613-641, jul./set. 2017.

VITULLO, Gabriel E. Ascensão, auge e decadência do neoliberalismo na América Latina. **Cadernos PET:** artigos acadêmicos, v. 5, p. 31-48, 2011.

CAPÍTULO 4:

Historicidade da Formação Docente para o Trabalho na Educação Profissional

HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Renata Quevedo Viero[8]
Universidade Federal de Santa Maria
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-5404-5023

Melina de Azevedo Mello[9]
Universidade Federal de Santa Maria
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1627-6901

Mariglei Severo Maraschin[10]
Universidade Federal de Santa Maria
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9705-1896

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional (EP) brasileira possui uma trajetória diversa e complexa, que de acordo com dados históricos teve seu início no período da colonização, estando sempre vinculada ao trabalho, sobretudo ao trabalho manual. Ao longo dos anos, foi se estruturando conforme as demandas e necessidades de cada época (Manfredi, 2017).

Desse modo, foi se desenvolvendo em consonância com o avanço científico e tecnológico da sociedade. E, desde sua origem, demonstrou a necessidade de profissionais aptos para o trabalho em instituições de Educação Profissional.

Tais profissionais, de acordo com Machado (2008), possuem papel e compromisso como educadores, atuando como participantes ativos para o desenvolvimento da Educação Profissional. Dessa forma, essa modalidade de ensino exige uma formação docente que seja contemplada pelas políticas públicas educacionais e respaldadas por estudos e pesquisas voltadas às suas especificidades e objetivos.

8 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: requevedov@gmail.com.
9 Doutora em Ciências/Química Inorgânica, docente no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM/UFSM). E-mail: melina.azevedo@ufsm.br.
10 Doutora em Educação, docente no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM/UFSM). E-mail: mariglei@ctism.ufsm.br.

Diante disso, este estudo tem como objetivo descrever a historicidade da formação docente para o trabalho na EP com o intuito de obter um panorama geral sobre essa formação, suas tendências e as lacunas que se manifestam no decorrer do desenvolvimento dessa modalidade de ensino no país [11] .

2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, por Nilo Peçanha, evidenciou a necessidade de professores especializados para o trabalho nessas instituições. Diante disso, a formação de professores para o ensino profissionalizante teve seu início em 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, no antigo Distrito Federal (até então no Rio de Janeiro) (Machado, 2008a).

De acordo com Machado (2008b), essa escola tinha como objetivo formar dois tipos de professores: os mestres e contramestres para as escolas profissionais, e os professores (especialmente professoras) para o trabalho em escolas primárias. Todavia, suas atividades foram encerradas em 1937, pois a escola começou a ter predominância feminina nos cursos de Datilografia, Estenografia, Moda e Economia Doméstica, e não atendia ao que, naquela época, o país esperava: formação de mestres para preparar mão-de-obra especializada e suprir as exigências do mercado de trabalho (Souza; Rodrigues, 2017).

Por isso, em seu lugar foi criada a Escola Técnica Industrial, em 1942, mediante o Decreto-Lei nº 4.127 que, de acordo com Souza e Rodrigues (2017, p. 625),

> [...] tinha como finalidade a formação de artífices, mestres e técnicos para a indústria nacional em crescimento, além da preparação de pessoal docente e administrativo para o Ensino Industrial.

A Escola Técnica Industrial iniciou suas atividades após a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Tal Lei tratou sobre a formação de professores e instituiu o ensino pedagógico, descrevendo em seu art. 54, inciso nº 1, que “a formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados” (Brasil, 1942) .

Naquele momento instituiu-se uma formação docente apropriada para o trabalho nas áreas técnicas e nas áreas pedagógicas, e elevou-se o nível dos

11 O presente estudo é fruto da dissertação “FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES DAS CIÊNCIAS NATURAIS PARA O TRABALHO NA EPT: REFLEXÕES, REALIDADES E POSSIBILIDADES”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (PPGEPT/CTISM).

conhecimentos e das competências pedagógicas desses docentes através de cursos de aperfeiçoamento, de especialização, estágios e bolsas de estudos no exterior (Brasil, 1942).

O acordo de intercâmbio educacional estabelecido entre o Brasil e os Estados Unidos em 1946, resultou na Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), a qual exerceu grande influência sobre a Educação Profissional brasileira. Essa comissão patrocinou cursos de aperfeiçoamento aos professores do Ensino Industrial, e viagens técnicas para diretores dessas escolas para os Estados Unidos (Machado, 2008b, p. 69).

A CBAI, alguns anos após, também instalou em Curitiba, no Paraná, o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, ofertando cursos de aperfeiçoamento para docentes de diferentes especialidades e de diferentes locais do Brasil, com o intuito de promover uma intervenção de caráter mais técnico-pedagógico (Souza; Rodrigues, 2017). Ainda, antes do funcionamento dos cursos pela CBAI,

> [...] houve outras iniciativas importantes para formação de professores para a Educação Profissional, dentre as quais destacamos: as criações da Escola Normal de Artes e Ofícios, em Araraquara, da Escola Profissional Feminina Carlos Campos e do Instituto Pedagógico do Ensino Industrial, ambos na Capital Paulista, e ainda do Curso Normal - Profissional das Escolas Femininas Fluminenses, no Rio de Janeiro (Souza; Rodrigues, 2017, p. 627).

Mas a docência na Educação Profissional só passou a ser regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC) nos anos 1960 por meio da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961. A Lei declarou em seu Artigo nº 59 que a formação de professores ocorreria de duas formas distintas, sendo que a formação para a Educação Profissional deveria ocorrer apenas em cursos especiais:

> 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, grifo das autoras).

Em 1968, o MEC, a partir da Portaria Ministerial nº 111/1968, deixou explícito que esses cursos especiais deveriam ter no mínimo 720 horas-aulas e poderiam ser cursados por portadores de diplomas de curso superior e portadores de diploma de nível técnico, desde que tivesse em seu currículo a formação da disciplina a qual estavam se candidatando a trabalhar (Machado, 2008b).

Como uma alternativa para diminuir a separação entre a formações docentes, o Conselho Federal de Educação (CFE), mediante o Parecer nº 479/1968, tornou necessário que os professores de disciplinas específicas cumprissem um currículo mínimo e adotassem o esquema “3+1” do Parecer nº 262/1962, sendo três anos de núcleo comum e um ano para a especialização profissional (Machado, 2008b).

A Reforma Universitária em 1968 (Lei nº 5.540/1968), fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola de nível médio, o qual aumentou o nível de exigência em relação à formação dos professores.

> **A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas**, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, **far-se-á em nível superior** (Brasil, art. nº 30. 1968, grifos das autoras).

No entanto, devido à carência de professores habilitados em nível superior, a Lei foi flexibilizada em 1969 pelo Decreto-Lei nº 464/1969, o qual enunciava que enquanto não houvesse número suficiente, os professores passariam por exames de suficiência para habilitação em suas respectivas funções. Tais exames seriam realizados por instituições de ensino superior. Além do mais, em cursos destinados à formação de professores de disciplinas específicas para o ensino técnico, os docentes que não preenchiam os requisitos mínimos para o exercício do magistério em nível superior, deveriam regularizar sua situação no prazo de cinco anos (Brasil, 1968).

Devido à defasagem de professores formados em nível superior e com o intuito de auxiliar na efetivação da Lei nº 5.540/1968, o MEC foi autorizado por meio do Decreto-Lei nº 616/1969, a organizar e coordenar cursos de Formação de Professores para o Ensino Técnico Agrícola, Comercial e Industrial (Machado, 2008a). Desse modo, foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), que tinha como finalidade preparar e aperfeiçoar docentes, técnicos e especialistas em formação profissional e prestar assistência técnica para melhorar e expandir os órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal (Brasil, 1969).

Além do mais, o MEC, por meio da Portaria Ministerial nº 339/1970, criou cursos emergenciais, denominados “Esquemas I e II”. O Esquema I era destinado a portadores de diplomas de nível superior e objetivava a complementação pedagógica. Já o Esquema II era destinado para portadores de diploma de curso técnico de nível médio, onde as disciplinas incluíam conteúdos propedêuticos, pedagógicos e da área técnica (Machado, 2008b). Naquele mesmo ano, o Parecer CFE nº 74/1970 decretou que os cursos de formação de professores para o ensino técnico teriam que possuir uma carga horária de 1.600 horas durante nove meses e, caso o sujeito já possuísse formação técnica, o curso poderia ser reduzido para 800 horas durante cinco meses.

Souza e Rodrigues (2017) relatam em seu estudo a urgência que o governo militar tinha na época em formar esses professores, pois havia uma carência de mão-de-obra qualificada para atender as necessidades do País.

> [...] no contexto do "milagre econômico brasileiro" era necessário formar, o mais rápido possível, trabalhadores para atender às demandas do mercado em expansão (Souza; Rodrigues, 2017, p. 629-630).

Em 1977, foi instituída a licenciatura plena para a formação especial do 2º grau, por meio da Portaria nº 396/1977. Neste mesmo ano, a Resolução nº 3/1977 fixou currículo mínimo para esse curso, e determinou que as instituições de ensino que ofertavam os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas num prazo de três anos. Porém, as instituições enfrentaram dificuldades para implantar esses cursos e, por isso, foi instituído o Plano de Curso Emergencial para a Formação de Professores para as Disciplinas Especiais, pelo Parecer nº 47/1979 (Machado, 2008a; Souza; Rodrigues, 2017).

O Decreto nº 2.208/1997 estabeleceu que os professores das disciplinas técnicas deveriam ser preparados para o magistério através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. Assim, por meio da Resolução nº 2/1997 foram criados os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio, destinados aos diplomados em cursos superiores.

> Estes programas se destinam a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, **em caráter especial** (Brasil, 1997, art. n 1, grifo das autoras).

Os programas teriam certificação e registro profissional equivalente à licenciatura, com carga horária de 540 horas e poderiam ser ofertados por instituições de ensino superior, em cursos de licenciaturas, em cursos para portadores de diploma de Educação Superior e em programas especiais de formação pedagógica (Brasil, 1997).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante o Parecer CNE/CEB nº 37/02 enumerou cinco possibilidades de formações para docentes da EPT:

> a) Formação em curso técnico + graduação em Pedagogia; b) Formação em curso técnico + licenciatura; c) Bacharelado fora da área de atuação + pós-graduação na área de atuação + programa especial de formação pedagógica; d) Bacharelado + pós-graduação na área pedagógica; e, e) Licenciatura + cursos e estágios relacionados com a área de docência (incluindo, em muitos casos, a aprendizagem) + experiência profissional em empresa (Brasil, 2002).

Após três anos, deu-se início ao plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, promulgada pela Lei nº 11.195/2005. Essa Lei tinha como finalidade a expansão e interiorização da EPT por todo território

nacional, aumentando, dessa forma, a demanda de professores das áreas técnicas e das áreas básicas para trabalhar nessas instituições.

De acordo com Souza e Rodrigues (2017), essa foi a maior expansão da Educação Profissional, até então já vista. Tal ampliação no número de vagas para o ingresso nos cursos técnicos, tecnólogos, de graduação e de pós-graduação, implicou na contratação de professores licenciados e bacharéis para trabalhar nos *campi* que já existiam e nos recém-criados.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação dos Institutos Federais (IF) mediante a Lei nº 11.892/2008, alterou a LDB nº 9.394/1996 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e da EPT, fortaleceu ainda mais a expansão iniciada em 2005.

Entre os objetivos desta Rede Federal, os IF deveriam garantir 20% de suas vagas para cursos de licenciatura e para programas de formação pedagógica, em especial, nas áreas de ciências e matemática, para o trabalho na Educação Básica e na Educação Profissional (Brasil, 2008). Assim, em 2010, após inúmeros debates e trabalhos realizados, foi elaborada uma proposta de parecer contendo cinco possibilidades de formação de professores para o trabalho na Educação Profissional.

As possibilidades de formação eram: a) cursos de licenciatura para graduados, para técnicos de nível médio ou equivalente, para concluintes do ensino médio; b) curso de licenciatura integrado com curso de graduação em tecnologia; e c) cursos de especialização, pós-graduação *lato sensu*, em programas especiais para profissionais já graduados em nível superior (Pacheco, 2012).

A partir disso, em 2012, a docência na EPT começou a ser discutida nas primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), promulgadas com o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (Tozzeto; Gois Domingues, 2020).

As DCNEPTNM descrevem que os professores devem ser formados em cursos de bacharelado e de licenciaturas, sendo para o primeiro assegurado o direito de participar e ter reconhecido seus saberes profissionais em processos equivalentes à licenciatura. Além disso, deixam claro que as possibilidades de qualificação profissional podem ser desenvolvidas em cursos de formação continuada (Brasil, 2012).

Neste mesmo ano, foi estruturado o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal pela Lei nº 12.772/2012. Desse modo, professores de disciplinas técnicas e de disciplinas básicas podem trabalhar em Instituições Federais de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

A formação de docentes para a EPT foi tratada de forma breve nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (2014-2024). O PNE descreveu

sobre a formação de professores da Educação Básica, e reafirmou que deveria ocorrer em cursos superiores de licenciatura. Somente na meta 15, estratégia 15.13, se tratou sobre os docentes das áreas técnicas da Educação Profissional, descrevendo sobre uma complementação e certificação didático-pedagógica a esses profissionais:

> **Meta 15**: **garantir,** em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam**.
> 15.13. **desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes** (Brasil, 2014, grifos das autoras).

No ano seguinte, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que dispõe sobre as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada", buscou atender ao que estava descrito na meta 15 do PNE (De Sena; Souza, 2023). E reafirmou que a formação inicial de professores para a Educação Básica se daria em nível superior, como em: a) cursos de licenciatura; b) cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e c) cursos de segunda licenciatura (Brasil, 2015).

Na visão de Tozzeto e Gois Domingues (2020), tanto as DCNEPTNM de 2012, quanto a Resolução CNE nº 2/2015 apresentaram melhores perspectivas sobre a formação docente para a EPT, pois elas identificaram a necessidade de os professores das áreas técnicas compreenderem e terem acesso aos conhecimentos curriculares e pedagógicos:

> O professor da Educação Profissional e Tecnológica, com acesso aos conhecimentos docentes em sua integralidade, teria o entendimento do que, como e por que ensinaria, tendo assim intencionalidade em sua prática pedagógica que passaria a ser pautada não apenas na formação do aluno para o trabalho (Tozzeto; Gois Domingues, 2020, p. 181).

No entanto, essas perspectivas foram interrompidas com a reestruturação do Ensino Médio, em 2017, pela Lei nº 13.415 (que ficou conhecida como Lei do Novo Ensino Médio), a qual legalizou o notório saber como requisito para o trabalho no Ensino Médio. De acordo com essa Lei, o Ensino Médio será

composto por cinco itinerários formativos, entre eles o de “Formação técnica e profissional”:

> Art. 4. O art 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; **V - formação técnica e profissional**” (Brasil, 2017, art. 4, grifos das autoras).

Diante disso, foi discutida a necessidade de as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores estarem adequadas e igualmente reformuladas ao novo currículo da Educação Básica.

Por isso, em 2018, mediante a Resolução nº 3/2018, o Conselho Nacional homologou a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) dedicando seus artigos nº 28, 29 e 30 para a formação de docentes, e descreveu que os profissionais com notório saber podem trabalhar no quinto itinerário formativo, ministrando conteúdos afins à sua formação e experiência profissional.

> **Art. 28. A formação de docentes para atuar no ensino médio far-se-á em nível da educação superior, em cursos de licenciatura**.
> Art. 29. **Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino podem atuar como docentes do ensino médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional, devidamente comprovadas**, conforme inciso IV do art. 61 da LDB.
> **Parágrafo único. A docência nas instituições e redes de ensino que ofertam o itinerário de formação técnica e profissional poderá ser realizada por profissionais com comprovada competência técnica referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação técnica e profissional.**
> Art. 30. Podem ser admitidos para a docência no ensino médio,profissionais graduados que tenham realizado programas de complementação pedagógica ou concluído curso de pós-graduação stricto sensu, orientado para o magistério na educação básica (Brasil, 2018, art. 28, 29 e 30, grifos das autoras).

No ano seguinte, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação) mediante a Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Em 2021, houve a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, mediante a Resolução CNE/CP n°1/2021, a qual reforçou em seu Art. 53 que a formação inicial para a docência

na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ocorrer em nível superior, como em cursos de licenciaturas.

O MEC, em 2022, aprovou a Resolução CNE/CP nº 1/2022, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação). E sobre a formação inicial dos professores, explicita que essa formação pode ocorrer de cinco maneiras à nível superior, são elas:

> I) graduação em licenciatura; II) formação pedagógica para graduados não licenciados, III) pós-graduação *lato sensu* de especialização; IV) em programas especiais, de caráter excepcional ou V) outras formas, de acordo com a legislação e normas do CNE (Brasil, 2022).

No início de 2024, o MEC divulgou as Diretrizes Gerais de uma Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional. O documento descreve sobre três propostas de cursos de formação continuada para os profissionais da Educação Profissional, entre elas o curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Docência na EPT (Brasil, 2024). Este curso tem como objetivo promover a formação continuada de profissionais de diferentes áreas do conhecimento para a docência na EPT, voltada à formação humana integral, à emancipação social e à consolidação de um Brasil soberano e democrático (Brasil, 2024).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Profissional esteve presente em diferentes momentos da história da educação nacional, configurando-se constantemente num campo de debates e disputas. Com o seu avanço ao longo dos anos, surgiu a necessidade de formar profissionais habilitados para o trabalho em suas instituições de ensino.

Diante disso, a formação de professores foi sendo regulamentada ao longo dos anos de acordo com as necessidades e políticas de cada época. Os dados históricos evidenciam que as políticas públicas voltadas à formação docente para Educação Profissional, concentram-se, majoritariamente, nos professores das áreas técnicas, por meio de cursos de caráter emergencial, provisório e especial.

Além disso, as legislações, a partir do final dos anos 1960 até a atualidade, estabelecem que a formação de professores que trabalham em cursos de EP de nível médio, deve ser realizada em cursos de nível superior, como licenciaturas ou cursos de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados. Isso evidencia, que tais cursos (tanto as licenciaturas quanto os cursos de formação pedagógica) precisam contemplar estudos e pesquisas voltadas a essa modalidade de ensino, a fim de atender aos seus princípios e suas concepções.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaoori ginal-1-pe.html. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei n. 616, de 9 de junho de 1969.** Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional - CENAFOR - e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/d ecreto-lei-616-9-junho-1969-374376-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 37/02.** Consulta sobre a formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, DF: Janeiro, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 396, de 28 de junho de 1977.** Sobre curso de Licenciatura Plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo de 2º grau. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port 396_77.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 432 de 19 de julho de 1971.** Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port 432_71.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 02/97.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docente para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB0 2_97.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura_organizacional/orgaos-

especificos-singu lares/secretaria-de-educacao-profissional/legislacao-e-at os-normativos-1/resolucoes-do-cne. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA.Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_sl ug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 6 de maio de 2022.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_sl ug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Planalto. **Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Planalto. **Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Planalto. **Lei n. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 maio. 2023.

BRASIL. Planalto. **Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispões sobre a estruturação do plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal [...].

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 4 set. 2023.

BRASIL. Planalto. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/201 7/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Planalto. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Planalto. **Lei n. 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Planalto. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/201 4/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

DE SENA, Francisco das Chagas; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no século XXI: mudanças e permanências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, p. e14545-e14545, 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008a.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Palestra. *In*: **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 8, p. 304, 2008b.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo, SP: Moderna, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2008.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso

histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 17, n. 2, p. 621-638, 2017.

TOZZETO, Susana; GOIS DOMINGUES, Thaiane de. A formação de professores da educação profissional e tecnológica nas Diretrizes Curriculares publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (2012–2018). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 172-188, 2020.

CAPÍTULO 5:

As Tessituras entre o Ensino Médio Integrado, a Formação Omnilateral e a Formação de Professores para Atuação na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais

As Tessituras entre o Ensino Médio Integrado, a Formação Omnilateral e a Formação de Professores para atuação na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais[12]

Mariana de Oliveira Coelho[13]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1434-2557

Rosangela Santos da Silva[14]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-7183-0122

Ana Cláudia Ribeiro de Souza[15]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0066-7038

1 INTRODUÇÃO

A política de formação de professores para atuação na Educação Profissional e Tecnológica – EPT – ganha cada vez mais destaque no campo de formação de professores para a EPT no cenário nacional, considerando as significativas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas legislações que orientam esse campo. Estudos significativos sobre o perfil docente requerido para atuação na EPT, fruto de pesquisas realizadas por pesquisadores que atuam no campo educação e trabalho, apontam para uma necessidade premente de processos formativos sistematizados e longevos, que oportunizem formação que contribuam para potencializar a prática pedagógica dos professores que atuam na EPT e no Ensino Médio Integrado – EMI –, os quais, em sua maioria, são bacharéis, tecnólogos e até licenciados, com lacunas de formação e com pouca

12 O projeto de pesquisa está registrado na Plataforma Brasil sob o Parecer nº 6.652.570.
13 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do IFAM. Técnica em Assuntos Educacionais do IFAM. E-mail: mariana.coelho@ifam.edu.br.
14 Doutoranda em Ensino Tecnológico pelo IFAM. Mestra em Ensino Tecnológico. Pedagoga no IFAM. E-mail: rosangela.santosoli@gmail.com.
15 Professora Titular do IFAM. Doutora em História Social pela PUC/SP. Professora Titular no IFAM. E-mail: ana.souza@ifam.edu.br.

experiência e saberes necessários para atuação na EPT, especialmente no contexto dos Institutos – IF –, detentores de uma institucionalidade singular.

Em consonância, as atuais Diretrizes Gerais que tratam da Política Nacional de Formação de Profissionais para a EPT elaborada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC – em 2024, vem reafirmar essa necessidade de formação, ao destacar o processo de crescimento acelerado e o fortalecimento da EPT no Brasil, sinalizando que "[...] esse crescimento tem exigido políticas de formação inicial e continuada para os/as profissionais que atuam ou que pretendem atuar na EPT (Brasil, 2024, p. 15)". As referidas Diretrizes reafirmam a exigência de um novo perfil de formação para esses profissionais que atuam na EPT nas diversas instituições do país, sinalizando que o currículo desses processos formativos precisa assegurar "[...] o trabalho como princípio educativo e a sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura" (Brasil, 2024, p. 16).

Em conformidade a esses princípios, a investigação ora apresentada, mostra um recorte dos resultados da pesquisa empreendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – do IFAM em 2025, intitulada "Uma narrativa histórica do *Campus* Maués/IFAM: as tessituras do ensino médio integrado e a formação omnilateral no contexto amazônico, 2010-2019" (Coelho, 2025), destacando as tessituras entre o EMI, a formação omnilateral e a formação de professores para atuação na EPT e nos IF. A referida investigação teve como lócus de pesquisa o *Campus* Maués compreendido como uma instituição de EPT, que se propôs a ofertar o EMI com o intuito de promover formação omnilateral numa perspectiva de formação humana emancipadora. E como participantes dessa investigação, um total de 10 (dez) professores que atuaram no EMI e 09 (nove) egressos, representantes discentes à época, dos Cursos Integrados em Agropecuária, Informática e Administração.

A referida pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu o levantamento documental e entrevistas, baseadas em história oral temática. E no que diz respeito à análise dos dados, baseou-se em Moraes e Galiazzi (2016), por meio da Análise Textual Discursiva – ATD –, a qual forneceu como resultado o metatexto intitulado: "*Campus* Maués/IFAM como um lugar de memória e identidade: um divisor de águas para a comunidade maueense no que tange à formação humana integral".

2 A PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A OMNILATERALIDADE COMO EIXO ESTRUTURAL

A EPT, ao longo da sua história, foi marcada pela pedagogia do mercado, numa perspectiva de adestramento para a classe trabalhadora e uma abordagem propedêutica para a burguesia, perpetuando o dualismo histórico e aprofundando

a desigualdade educacional e social. Na caminhada em busca do contraponto a essa formação unilateral, provocada pela divisão do trabalho, em que se oferece formação científica para alguns e formação especializada para as camadas populares, visando exclusivamente atender as demandas do mercado, tem-se a instituição, em 29 de dezembro de 2008, da Rede Federal e criação dos Institutos Federais, reavivando uma proposta inovadora para a EPT e cooperando para o desenvolvimento de uma educação emancipadora.

A Rede Federal e os Institutos Federais assumem o ideário da educação como um direito, fortalecendo um projeto societário que busca consolidar uma inclusão social emancipatória (Brasil, 2010). E trazem como premissa o fortalecimento de uma proposta de formação humana integral, baseada na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos (Ramos, 2014). Nesse caminho, a EPT, fundamentada em uma concepção de formação humana integral, na perspectiva omnilateral e politécnica, vem se fortalecendo nas últimas décadas, contrapondo-se à formação dualista e fragmentada, direcionada exclusivamente ao trabalho manual. A Rede Federal e os IFs têm um papel de protagonismo nessa disputa, buscando fortalecer essa nova abordagem cujo foco é formar cidadãos completos, capazes de atuar em múltiplos contextos, com uma visão crítica e integrada do trabalho, da cultura, da ciência, da tecnologia e da sociedade.

Em consonância com uma política de inclusão social, um dos objetivos dos IFs, destacados por Frigotto e Ciavatta (2003), é a formação de trabalhadores por meio de processos educativos que conduzam à formação do ser humano em sua plenitude. Nesse caminho, trata-se de um ensino que, ao invés de dividir, integra de maneira plena as dimensões humanísticas, técnicas, culturais e políticas, sem estabelecer separação entre conhecimentos gerais e específicos. Essa educação transformadora colabora para o desenvolvimento da capacidade do sujeito de interagir com sua realidade e transformá-la, promovendo uma formação que transcende o simples preparo para o mercado, abrangendo todas as dimensões da vida humana, articulando conhecimentos científicos, técnicos e culturais em um único currículo. Para tanto, é mister que a formação dos professores que atuam nos IF caminhe nessa mesma perspectiva e tenha como base a proposta de formação humana integral como linha de frente.

2.1 A OMNILATERALIDADE NA FORMAÇÃO DO SER HUMANO

Para compreender a proposta pedagógica do EMI é necessário entender o conceito de omnilateralidade. Educação omnilateral refere-se a uma concepção educacional de formação humana que busca considerar todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano, bem como as condições objetivas e subjetivas necessárias para seu pleno desenvolvimento. Educação omnilateral envolve tanto o processo educacional quanto a emancipação de todos os sentidos

humanos (Frigotto, 2012). A formação omnilateral de cada ser humano deve ser valorizada e cultivada integralmente, promovendo as faculdades e capacidades humanas. Parte-se do pressuposto de que o trabalho educativo é condição necessária, mas não suficiente, para a construção de uma sociedade emancipada.

Como se observa, o EMI apresenta um panorama cheio de desafios e oportunidades. E para a materialização dessa proposta no contexto dos IFs, é essencial que sejam implementadas políticas públicas que garantam sua concretização, que se desenvolvam currículos que promovam a integração efetiva entre trabalho, ciência e cultura, de forma a proporcionar uma formação emancipadora. Além disso, é urgente, promover processos formativos duradouros que oportunizem aos professores que atuam na EPT e nos IFs, uma formação consistente.

3 A TESSITURA DA HISTÓRIA E MEMÓRIA: A HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA COMO FERRAMENTA DE PESQUISA HISTÓRICA

A tessitura da história e da memória se configura como um tecido de narrativas e informações passíveis de investigação e interpretação. Magalhães (2004) defende que a história de uma instituição educativa constitui uma seara de pesquisa, em que a instituição e a educação se entrelaçam por ação dos sujeitos. Ao resgatar o legado histórico institucional, este se torna um ponto de referência para os indivíduos envolvidos no ambiente escolar, fomentando a responsabilidade social, uma vez que eles passam a se sentir parte de algo maior, compreendendo o papel da instituição no contexto histórico e social. A memória de uma instituição é composta pelos indivíduos e documentos e seu percurso no tempo e no espaço, “[...] de todos os indivíduos que fizeram e fazem parte da sua história que ali deixaram marcas, bem como os documentos e produtos que desenvolveram” (Santos, 2018, p. 20).

Para compreender a tessitura da história e da memória do *Campus* Maués, foi feito levantamento documental e entrevistas com base na história oral temática. E para evitar a apresentação de fragmentos da memória institucional e evitar que a história se limitasse a exaltação ou desvalorização, tendo em vista que toda instituição enfrenta avanços e desafios, o público-alvo selecionado foi composto por 10 (dez) professores e 9 (nove) egressos que experienciaram o período entre 2010 e 2019. O intuito foi obter uma melhor compreensão da história do *Campus* Maués, bem como das tessituras que envolveram o EMI e a formação omnilateral.

Para preservar as identidades dos participantes, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes, conectando-os metaforicamente à flora amazônica. Os egressos foram representados por nomes de árvores nativas, enquanto os professores por frutas típicas da Amazônia. E para complementar o *corpus* da

pesquisa, incluiu-se um conjunto de documentos: Histórico do *Campus*, Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos integrados em Agropecuária, Administração e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019). E com o objetivo de chegar a compreensão do problema científico que norteou esta pesquisa, a ATD mostrou-se uma abordagem adequada, oportunizando voltar-se o olhar para o cenário das vivências dos participantes, a fim de mergulhar mais profundamente em suas memórias em busca de elementos significativos que pudessem contribuir com a construção do conhecimento e a história dessa instituição de EPT. A partir da ATD, deu-se, de forma construtiva e gradual, o processo de construção de metatextos que serão apresentados a seguir, assim como os resultados da pesquisa, por meio das concepções dos professores e egressos sobre o *Campus* Maués, enquanto lugar de identidade e memória.

4 *CAMPUS* MAUÉS/IFAM COMO UM LUGAR DE MEMÓRIA E IDENTIDADE: UM DIVISOR DE ÁGUAS PARA A COMUNIDADE MAUEENSE NO QUE TANGE À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Em 2010, com a inauguração do *Campus* Maués, por meio do programa de expansão da Rede Federal, a cidade passou a contar com uma escola pública que integra o Ensino Médio à Educação Profissional e Tecnológica, proporcionando uma formação plena, gratuita e laica, destinada aos filhos de trabalhadores. A implementação do IFAM em Maués representou um marco importante para a comunidade. Além de proporcionar formação técnica, o IFAM estabeleceu uma concepção de educação emancipadora. Muitos jovens vindos de famílias menos favorecidas receberam uma educação de qualidade e tiveram a oportunidade de obter uma formação humana por meio do EMI. A partir da concretização do IFAM em Maués, houve uma mudança significativa em termos de EPT, tornando-se um divisor de águas na vida de muitos cidadãos residentes no município e em comunidades vizinhas.

4.1 UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA QUE OFERTA ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PONTOS FORTES E LIMITAÇÕES

Os IF se estabelecem como instituições públicas orientadas pelo interesse do mundo do trabalho, com a missão de servir a sociedade como um todo e promover sua transformação. Eles desempenham um papel importante na promoção da inclusão social e no desenvolvimento sustentável, respondendo às necessidades locais e regionais e contribuindo para o progresso dessas comunidades. Além disso, sua atuação visa formar cidadãos emancipados, preparados para serem protagonistas de suas vidas e agentes de transformação social. Silva (2017) destaca que os IFs têm um papel social diferenciado e uma

das principais frentes de atuação é a oferta do EMI. Esse modelo se configura como um fio condutor da formação humana integral, objetivando formar indivíduos críticos, autônomos e emancipados. Para isso, a concepção pedagógica dos IF parte do entendimento de que a formação humana integral e cidadã precede a qualificação para o mercado. Essa abordagem se ancora na garantia de que os profissionais formados pelos IF terão a capacidade de desenvolvimento contínuo ao longo de suas vidas.

A oferta de EMI pelos IF trouxe grandes perspectivas para os jovens brasileiros, em que se destacam os jovens amazônidas maueenses. Copaíba comenta que a implantação de uma instituição de educação pública de qualidade, que oferta EMI, mudou a sua vida e que "*estruturas como essa, como o IFAM, poderiam melhorar, não somente como melhorou a minha, mas de milhões de jovens, de pessoas que possam ter uma educação de qualidade, uma educação de excelência, ter professores qualificados, técnicos de excelência e ter uma estrutura boa em que ele possa usufruir e ter um conhecimento daquilo que ele pode levar pra vida dele... é a melhor instituição que tem escola pública... porque tu sai com teu técnico e tu sai com teu ensino médio*".

Essa fala evidencia que instituições que ofertam EMI, como o IFAM, são cruciais para transformar a vida dos jovens, oferecendo uma educação abrangente e de qualidade, beneficiando muitos estudantes, fornecendo não apenas conhecimento técnico, mas conhecimento científico e um futuro promissor. Ele elogia a estrutura do IFAM, os professores qualificados e a combinação de ensino médio e curso técnico, que prepara os estudantes tanto academicamente quanto para o mundo do trabalho e para a vida, por meio de uma formação integrada.

Copaíba relata que "*a implantação de um espaço público como o IFAM... dá muitas oportunidades para as pessoas, digamos, que vêm de famílias que não tem condições de pagar uma escola particular*". Ressalta-se aqui a importância das escolas públicas, especificamente do IFAM, em proporcionar oportunidades educativas de alta qualidade para estudantes de famílias de baixa renda que não podem pagar por uma educação privada. Essas instituições, com essa abordagem integrada e de alta qualidade, são essenciais para a melhoria das oportunidades educacionais e profissionais dos jovens, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social.

A pesquisa destacou vários pontos fortes do *Campus* Maués, dentre os quais a estrutura física, a qualificação dos servidores, os programas socioassistenciais e as iniciativas de ensino, pesquisa, extensão e a oferta do EMI. Para Frigotto (2018), a qualidade da educação é determinada por condições materiais objetivas, como a infraestrutura física adequada com espaços educativos, laboratórios e material pedagógico. Copaíba salienta que "*o espaço que ele te dá, assim, amplo não só sala de aula, mas pra te sair pra fora do campus..., como áreas de plantio, do curso que eu fiz, tu tem a piscina pra te*

usufruir, tu tem o ginásio, então tu tem uma estrutura boa". O campus oferece espaço amplo que vai além das salas de aula, incluindo áreas externas. Essa infraestrutura também contribui para a formação humana integral dos estudantes.

Outro ponto forte, foi a qualificação dos servidores. Cupuaçu ressalta que o *Campus* Maués "*tem um quadro de recursos humanos com excelência*". Graviola diz que "*a parte humana*" é um ponto forte. Açaí salienta que "*a equipe multiprofissional é um ponto forte*", além dos "*técnicos de campo, de laboratório também*". Copaíba salienta que "*tu tens uma educação com professores profissionais na área*". Seringueira ressalta que os "*professores eram altamente qualificados*".

Esse cenário, ressalta a alta qualidade do quadro de recursos humanos, composto por profissionais formados na área em que atuam. A excelência desse quadro reflete na imagem da instituição como uma escola de ensino de qualidade. O fato de os professores possuírem especialização, mestrado e doutorado representa um diferencial no contexto do EMI, enriquecendo ainda mais o processo de ensino e aprendizagem. A presença de um corpo docente altamente qualificado é fundamental para garantir a qualidade do ensino e o sucesso acadêmico dos estudantes. Esses professores não apenas possuem conhecimento técnico profundo, mas demonstram compromisso sério com a educação desses estudantes, contribuindo para a construção da imagem positiva do *Campus* Maués como instituição de ensino de excelência.

O tripé ensino, pesquisa e extensão é outro ponto forte. Angelin ressalta que "*o ensino no IFAM é muito bom*". Buriti comenta que "*é muito forte a qualidade do ensino*". Tucumã, por sua vez, salienta: "*O ensino sempre chamou a atenção do IFAM ... o ensino é o principal diferencial do IFAM em relação ao município*". Essas declarações indicam que o IFAM tem uma boa reputação por ofertar um ensino de qualidade. Ramos (2014) ressalta que a partir de uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, o objetivo é promover um ensino que valorize o ser humano, enfatizando a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados não apenas para o mercado, mas para a vida, contribuindo para a sociedade.

Outro ponto forte é a pesquisa. Nesse sentido, Andiroba comenta que "*se não fosse a Iniciação Científica, a gente não tinha ideia, por exemplo, eu na minha área de engenharia, eu não teria ideia de como eu ia conseguir realizar um projeto técnico*". A participação em projetos de iniciação científica, quando acompanhada por bolsas de estudo, proporciona aos estudantes a oportunidade de adquirir conhecimentos fundamentais enquanto contribuem para o progresso do conhecimento. Dessa forma, o tripé missão do *Campus* Maués é um ponto forte que distingue a instituição, oferecendo uma educação que integra ensino, pesquisa e extensão. Valoriza-se o ser humano na sua totalidade, integrando diversas áreas de conhecimento para desenvolver uma compreensão holística e crítica da natureza, da realidade, da vida e do mundo.

Como se vê, a pesquisa destacou vários pontos fortes do *Campus* Maués, demonstrando uma combinação de estrutura física adequada, qualificação de servidores, programas assistenciais robustos, integração entre ensino, pesquisa e extensão e gestão democrática. Esses fatores posicionam o *Campus* Maués como uma instituição de qualidade e integrada, reafirmando sua importância na formação acadêmica e profissional. Contudo, existem algumas limitações. Com a expansão e interiorização dos IFs, especialmente com a implantação do *Campus* Maués, filhos da classe trabalhadora, de ribeirinhos, de agricultores, de indígenas, de pescadores, de servidores municipais foram incluídos em um espaço que antes não existia. Isso representou um marco significativo para a população de Maués. No entanto, Costa e Marinho (2018) vão dizer que embora a expansão quantitativa seja significativa, a qualidade não cresceu de maneira proporcional, e que esse descompasso entre crescimento e qualidade representa um dos principais desafios enfrentados pela Rede Federal na busca por uma educação profissional de excelência.

Alguns desses desafios foram apresentados pelos participantes, que mencionaram aspectos a melhorar: integração dos novos servidores, formação continuada, falta de pessoal docentes e técnicos, ausência de unidades de produção e parcerias com empresas e instituições, e infraestrutura e recursos limitados. Um dos problemas mencionados por Castanha foi que normalmente um servidor, seja ele técnico ou docente, "*quando entra no Instituto Federal, não há qualquer informação sobre esse universo do Instituto Federal, sobre essa formação humana integral, sobre essa questão de desenvolver com excelência*". Esse é um desafio, promover a integração entre os servidores e a instituição, para que possam compreender a missão, os objetivos e o propósito da atuação do *campus*. Quando um novo servidor ingressa no Campus Maués, ele não recebe informações suficientes sobre o universo do Instituto, a formação humana integral, as bases conceituais da EPT e o desenvolvimento com excelência.

Castanha ressalta ainda que "*esse universo do Instituto Federal, essa formação integral humana, que a gente precisa entender [...]. Então eu sofri um pouco, tive um pouco de dificuldade até eu compreender esse universo, para que a gente possa ajudar corretamente os nossos alunos, como a gente deve".* Essa fala reflete o desafio dos professores, ao ingressarem no IFAM, em compreender a concepção de educação ofertada pelos IF. Há uma necessidade de entender a concepção de formação humana integral.

A dinâmica dos IF é diferenciada, caracterizada pela integração entre conhecimento técnico e científico, ensino, pesquisa e extensão. Para os servidores recém-ingressos, é essencial compreender essa integração, garantindo que tanto professores quanto os estudantes não enfrentem prejuízos em suas atividades. Essa compreensão se torna uma ferramenta valiosa para subsidiar a missão dos IFs em promover uma educação inclusiva e de qualidade. A ambientação e a formação contínua são indispensáveis para compreender o

funcionamento dos IFs, onde a formação humana integral é um pilar fundamental das práticas educacionais.

Outro desafio é a formação continuada dos professores. Souza e Rodrigues (2017) ressaltam que a rápida expansão da Rede Federal levou à contratação de muitos professores licenciados e bacharéis para atuarem tanto nos *campi* existentes quanto nos recém-criados, ampliando o desafio de formar professores para atuação na EPT. Os professores bacharéis, em geral, não possuem uma base pedagógica, e os licenciados raramente incluem em seus currículos estudos relacionados à temática trabalho e educação. Nesse contexto, muitos professores, mesmo com altos níveis de formação acadêmica (mestrado, doutorado e pós-doutorado) carecem de uma visão integrada da EPT que vai além das especializações técnicas. A formação contínua deve, portanto, ser planejada de forma a preencher essas lacunas, proporcionando aos professores uma visão abrangente e integrada do papel da educação no desenvolvimento humano.

Nessa direção, Castanha defende a formação continuada de professores: "[...] *no início de tudo, é trabalhar essa formação continuada dos servidores para que se possa compreender o que é levar a educação para esse objetivo principal, que é o desenvolvimento humano integral*". Investir na formação contínua dos profissionais da EPT é essencial para garantir que a educação oferecida seja omnilateral, abrangendo todas as dimensões do desenvolvimento humano.

A formação de professores é uma questão complexa, atravessada por diversos dilemas históricos e que não encontrou, até hoje, um resultado satisfatório. E para alavancar a EPT numa perspectiva de formação humana integral exige-se que essa prática seja efetivamente implementada, e não apenas teorizada. Açaí destaca que "*não é culpa do professor, porque até às vezes, quando se tem as formações, a gente acaba quebrando um pouco esse pensamento*". Muitos professores ingressam na carreira sem experiência, despreparados para lidar com a dinâmica de sala de aula e o EMI. A ausência de preparação não deve ser atribuída exclusivamente aos professores, ao contrário, quando há oportunidades de formação, essas ajudam a desconstruir preconceitos e adquirir conhecimento necessário.

Tucumã lembra que "*os primeiros anos aqui no campus, a gente teve pouca instrução de como desenvolver algumas atividades. Então, quem não tinha vivência de ser docente tinha dificuldade. Quando foi lá para 2014, 2015 mais ou menos, a Pró-Reitoria de Ensino começou a trabalhar as semanas de formação, as semanas pedagógicas*". A ausência de formação sobre o EMI e a formação omnilateral é um fator que dificulta o processo ensino-aprendizagem. As formações precisam ser direcionadas e alinhadas aos interesses e às necessidades de quem está em sala de aula. É importante que os temas abordados nas formações sejam específicos e direcionados, pois caso sejam muito amplos, podem deixar de atender plenamente as demandas reais e práticas do cotidiano. Muitos são os desafios da formação docente, incluindo a falta de

(in)formações sobre o universo dos IF, que envolve a EPT e suas bases conceituais.

Souza, Andrade e Aguiar (2014, p. 5) enfatizam que a formação de professores para a EPT deve transcender a mera "aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos". É fundamental privilegiar a formação numa perspectiva que valorize mais o desenvolvimento humano que as relações do mercado. Esse processo formativo deve capacitar o professor a assumir uma atitude crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social. Nesse caminho, a formação de professores para atuação na EPT e no EMI deve oportunizar que o professor compreenda que o desenvolvimento humano omnilateral exige uma abordagem que vá além da simples transmissão de conhecimentos técnicos. Envolve a integração de saberes técnicos com conhecimentos gerais e humanísticos, preparando os estudantes para atuarem de maneira crítica e consciente na sociedade.

4.2 A FORMAÇÃO OMNILATERAL COMO ESTRATÉGIA PARA SUPERAR A FRAGMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Em busca da superação da dicotomia histórica entre teoria e prática, tradicionalmente ofertadas de forma distinta a diferentes públicos, Silva (2017) ressalta que, os IFs se configuram como um modelo de desenvolvimento da EPT, com potencial para impulsionar o progresso educacional e socioeconômico do Brasil. Assim como introduzir uma abordagem inovadora em termos de organização e gestão. Com isso, o EMI assume um papel central na oferta de cursos pelos IF, uma vez que se tem como foco proporcionar uma formação que vai além das qualificações técnicas, visando garantir que os indivíduos tenham acesso não apenas ao conhecimento prático, mas também a uma educação que valorize o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Os resultados da pesquisa apontam que quando se iniciaram as atividades no *Campus* Maués, não havia PPC, o que havia eram somente as ementas que foram entregues aos professores. Graviola destaca que "*eu não tive acesso aos PPC. Eu não tive esses projetos políticos pedagógicos*". Açaí, nesse sentido, também ressalta que "*a gente não teve acesso, por exemplo, à questão do próprio PPC do curso, a gente tinha acesso somente a ementa".* A limitação apenas ao acesso às ementas, por não ter um PPC, compromete um olhar integral do curso, uma vez que as ementas apresentam somente uma descrição resumida dos conteúdos. O PPC, por sua vez, orienta a sua estrutura e funcionamento, como objetivos, orientações metodológicas, organização curricular, perfil do egresso. Sem essa visão do todo, torna-se difícil promover a integração e compreender as bases que fundamentam o curso, o que é essencial para a formação omnilateral.

Açaí, no que concerne a esse tema, acrescenta que "*foi passando os anos, as coisas foram melhorando, a gente teve acesso ao PPC do curso, saber de toda a estrutura do funcionamento do curso, até para ter o preparo das nossas aulas*

mesmo e atuar, conhecendo melhor o perfil do egresso que a gente quer". Quando um professor ingressa na instituição, é muito importante que ele conheça o PPC. Isso permite que o professor compreenda a organização curricular, as orientações metodológicas e os objetivos do curso, aprimorando suas práticas pedagógicas. Em um curso integrado, voltado para a formação omnilateral, é essencial que as disciplinas dialoguem entre si. Essa integração garante uma formação completa, formando estudantes com conhecimentos científicos e técnicos que poderão ser aplicados tanto em sua trajetória profissional quanto pessoal e em diversos aspectos da sua vida.

As bases conceituais que sustentam EPT são, dentre outras, a omnilateralidade, a politecnia e o trabalho como princípio educativo. Nos PPC (2013) não constam essa fundamentação, e os participantes, ao serem questionados se teriam conhecimentos sobre essas bases conceituais, foram unânimes em dizer que desconheciam. Isso reforça que ainda não estava consolidado dentro do *Campus* Maués a compreensão de uma formação fundamentada na omnilateralidade.

O PPCINFO (2013) explicita que a integração entre a formação geral e formação profissional permite ao aluno desenvolver competências básicas, técnicas que lhe capacite a buscar informação, gerar informação e usá-la para solucionar problemas nas etapas de planejamento, gestão ou produção de um bem.

Esse currículo apresentava uma proposta de juntar formação geral e profissional, mas sem promover a integração efetiva. A finalidade era capacitar um profissional técnico, dotado de competências e habilidades para atuar no mercado de trabalho, reduzindo o indivíduo apenas ao papel de trabalhador, negligenciando a pessoa humana. Um dos objetivos descritos no PPCINFO (2013) era desenvolver competências e habilidades que possibilitassem ao egresso tanto competir no mercado de trabalho como adaptar-se com mais facilidade a novas profissões. Silva (2017) ressalta que os PPC de Informática do IFAM, analisados por ela, demonstram uma confusão conceitual e de concepções, pois se ancoram na pedagogia das competências ao mesmo tempo que se baseiam na perspectiva de integração do EMI e da formação humana integral.

O PPCAGRO (2013) aponta que o currículo integrado implica a integração entre trabalho, ciência e cultura, materializados por meio de um planejamento interdisciplinar. Ao mesmo tempo que o PPC envolve um enfoque tecnicista voltado para o mercado de trabalho, já há indicações de propostas interdisciplinares no sentido de integração das disciplinas para proporcionar a formação dos indivíduos em sua integralidade. Na prática, os relatos dos participantes destacam que a interdisciplinaridade no *campus* acontecia, segundo Cupuaçu, "*de forma ainda muito tímida, mas sim*". Na visão de Buriti, "*não eram muitas, mas tinham. Algumas atividades pontuais*". Ingá destaca que "*não são todos, mas a gente trabalha um pouco que individualizado*". Castanha ressaltou

que "*não é costume, não é prática, não é rotina do instituto trabalhar nesse prisma*". Pupunha disse que "*por mais que seja integrado, mas sempre acontecia cada um na sua*".

Nota-se que atividades interdisciplinares não eram muito comuns na instituição. Eram realizados alguns projetos pontuais, mas não havia muita interação entre os professores. Isso demonstra a fragmentação no processo ensino e aprendizagem, no qual são privilegiadas ações individuais, dificultando uma integração efetiva das áreas do conhecimento. Açaí faz uma menção que integrar significa que "*o aluno entenda que ele precisa daquele conhecimento junto, para ele ser um bom profissional. Não só essa questão de horários*". A junção de disciplinas da formação geral com as técnicas no mesmo currículo não representa EMI, pois faz-se necessário que haja uma relação entre ambas de forma interdisciplinar, em que se estabeleça conexões entre os saberes científicos, culturais e técnicos, para que haja uma aprendizagem mais significativa, completa e contextualizada, ou seja, omnilateral.

Açaí enfatiza que "*uma questão muito legal que foram trabalhado dentro do campus, a questão de projetos integradores, onde a gente consegue, por exemplo, levar um professor de português, um professor de geografia, um professor de produção animal, um professor de produção vegetal, mas todos trabalharem, cada um no seu conhecimento, mas saber qual é a importância de cada um para se conhecer isso*". Ao conectar as diferentes disciplinas, o estudante terá uma visão do todo, por meio das partes e isso contribuirá para uma formação mais completa. Silva (2017, pp. 147-148) indica que uma das dificuldades para se trabalhar projetos integradores é que professores que "atuam na formação geral não se articulam com professores da formação profissional, quebrando uma das possibilidades de buscar a convergência de ações que culminem em práticas e/ou projetos integradores". Esse distanciamento entre a formação geral e profissional compartimentaliza o processo formativo, o que vai ao oposto de uma formação integral. Nesse viés, faz-se oportuno realizar reuniões pedagógicas com todos os professores e que eles se envolvam nas ações, considerando que esses encontros "costumam ocorrer de forma separada, contribuindo para o distanciamento entre eles e dificultando, dessa forma, a construção de ações mais integradoras" (Silva, 2027, p. 148).

Planejar as atividades com a colaboração de todos os professores é uma solução para que haja sincronia no processo de ensino e aprendizagem. Silva (2017, p.167) focaliza que se deva oportunizar aos professores

> momentos de interação e de planejamento coletivo entre os profissionais que atuam nos componentes curriculares da formação geral e da formação profissional, principalmente se esse curso for desenvolvido na forma integrada.

Quando há um planejamento integrado, interdisciplinar, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais significativo, pois os estudantes terão melhor compreensão que os diferentes conhecimentos se complementam e podem ser aplicados para resolver problemas complexos.

Diante do exposto, o *Campus* Maués é um rico lugar de memória, e essa narrativa histórica mostra como essa instituição está evoluindo e se transformando ao longo dos anos. Para muitos estudantes, o IFAM se tornou um divisor de águas em suas vidas. Descrito pelos participantes como uma instituição de excelência por ofertar um ensino de qualidade. Embora tenha algumas limitações em termos de infraestrutura e pessoal, apresenta muitos pontos fortes que os ajudam na consolidação no município, tanto que, a comunidade maueense o tem como um espaço de muito conhecimento e esperança para o desenvolvimento da cidade, por ofertar uma formação integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de EPT estão em constante construção e suas histórias precisam ser compartilhadas para que não caiam no esquecimento. A memória institucional é indispensável, porquanto compreender aspectos históricos da EPT e do EMI, como fomentador da formação omnilateral, permitirá que educadores e demais profissionais da educação, que atuam nesses espaços, ajam com maior consciência e fundamentação, uma vez que serão conhecedores dessa trajetória que foi marcada por exclusões para uns e privilégios para outros.

A investigação realizada com base nos documentos analisados e na escuta dos diferentes participantes da pesquisa, permitiu ampliar a compreensão sobre a importância da memória das instituições de educação, sobretudo a memória do *Campus* Maués. Há que se ressaltar a importância de se registrar as memórias envolvendo diversas pessoas, atuantes de diferentes espaços, pois os entrevistados estudantes atuaram como representantes e vários professores, além de exercerem suas funções em sala de aula, também contribuíram na gestão, assumindo cargos de chefias nos departamentos, o que permitiu revelar o cenário escolar sob múltiplas perspectivas, trazendo à tona a inclusão de diferentes grupos, evitando a prevalência de uma narrativa hegemônica, de uma memória virtual e ideológica.

A trajetória do *Campus* Maués está profundamente ligada à história e ao desenvolvimento da região e da EPT. Preservar essa memória é um ato de cuidado com o futuro, pois a presença do passado no contexto imediato das pessoas faz toda a diferença para a construção de um legado sólido e duradouro, fortalecendo a identidade e a relevância do *campus* para a comunidade. As falas dos participantes confirmam que o *Campus* Maués está se consolidando como instituição de excelência na qualidade do ensino, pesquisa, extensão, nas

atividades culturais, na inclusão, dentre outros aspectos, e na linha do tempo do *Campus* Maués pode-se perceber que houve a criação de novos cursos, mudanças nas instalações, parcerias, ou seja, tanto as vozes quanto a trajetória cronológica evidenciam que a instituição está em evolução diária em busca de oferecer uma formação que vá além das demandas do mercado, uma formação para a vida.

É importante destacar, que os participantes descrevem o *Campus* Maués como “uma porta aberta”, “um divisor de águas”, “mudança de vida” refletindo a percepção de uma instituição que está trilhando o caminho certo. Embora vivencie diversos desafios e esteja em processo de desenvolvimento quanto à sua proposta de formação humana integral, emancipadora e omnilateral, o impacto positivo do *Campus* na vida dos professores, estudantes, técnicos e comunidade em geral demonstra a relevância e a transformação promovida por essa instituição que oferta o Ensino Médio Integrado.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica**: Concepção e Diretrizes. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Gerais para a Política de Formação de Professores para a EPT**. Brasília, DF, SETEC/MEC, 2024

COELHO, Mariana de Oliveira. **Uma narrativa histórica do *Campus* Maués/IFAM:** as tessituras do Ensino Médio Integrado e a formação omnilateral no contexto amazônico (2010-2019). 2025. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Manaus Centro, Manaus, 2025.

COSTA, Pedro Luiz de Araujo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos ifs. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas (LPP-UERJ), 2018. p. 295-306.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popular, p. 267-74, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde,** 1(1):45-60, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, p. 41-62, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). Projeto Pedagógico de Curso do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do Campus Maués. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). Projeto Pedagógico de Curso do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do Campus Maués. 2013

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo**. Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p. (Coleção Educação em Ciências).

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, Es, v. 19, n. 39, p. 15-29, 2014.

SANTOS, Zineide Pereira dos. **Memória do Instituto Federal do Paraná Campus Paranavaí:** Revisitando o passado, vivenciando o presente. 2018. 605 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação do Centro de Educação, Comunicação e Artes) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SILVA, Rosangela Santos da. **Projetos pedagógicos do curso técnico de nível médio de informática na forma integrada do IFAM**: do escrito ao vivido pelos diferentes sujeitos. 2017. 203 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

SOUZA, Ana Cláudia; ANDRADE, Maria do Carmo Ferreira; AGUIAR, Ana Flávia Souza. A formação de professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.L.], v. 1, n. 7, p. 3-11, 3, 2014. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2014.3553.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso

histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 17, n. 2, p. 621-638, 2017.

CAPÍTULO 6:

A Escalada Preciosa da Formação Profissional Docente: Vivências, Significações e Dimensões na Educação Profissional

A Escalada Preciosa da Formação Profissional Docente: vivências, significações e Dimensões na Educação Profissional

Júlio Taluan de Oliveira Silva[16]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9532-079X

Edna Oliveira da Paz[17]
Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e PPGEP/IFRN
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7316-4821

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares[18]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6857-7947

1 NO INÍCIO DA ESCALADA PRECIOSA: PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação profissional docente na Educação Profissional apresenta-se como uma trilha marcada por desafios e descobertas, onde cada etapa revela novas dimensões do conhecimento, da prática e da reflexão crítica.

Iniciar essa escalada é reconhecer que a docência não se constrói apenas pela experiência cotidiana, mas pelo entrelaçamento constante entre teoria e prática, técnica e ética, permanência e transformação (Rios, 2010).

Assim, esta investigação propõe-se a oferecer uma visão panorâmica da formação docente, analisando os sentidos atribuídos à experiência profissional por meio de narrativas, núcleos de significação e a metáfora da “escalada preciosa”, que atravessa o percurso de aprendizagem e reflexão, conferindo profundidade e densidade às vivências investigadas.

Compreender a docência na Educação Profissional (EP) exige perceber que a prática isolada não garante a formação integral do professor. É na práxis –

16 Mestre em Educação pelo PPGEP/IFRN. Licenciado em Matemática. Pesquisa formação profissional docente e práticas pedagógicas em Educação Profissional.
17 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.
18 Doutora em Ciências da Educação pela UFRN, pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

no movimento dialético entre ação e reflexão, teoria e prática – que consistem em saberes, identidades e estratégias pedagógicas (Freire, 1996; Tardif, 2014).

Essa perspectiva permite que os significados emergentes da experiência docente sejam interpretados como partes de uma escalada contínua, na qual cada etapa prepara o terreno para a compreensão mais ampla das demandas e desafios da profissão docente.

A utilização dos núcleos de significação (Aguiar e Ozella, 2013; Soares, 2011) como técnica de análise dos achados, possibilita que as narrativas sejam desveladas em suas múltiplas dimensões – ética, estética, epistemológica, técnica e política –, oferecendo um mapa detalhado do percurso formativo e dos desafios enfrentados pelos docentes em formação.

Por fim, este artigo está organizado em três momentos principais: inicialmente, discutimos as dimensões formativas da docência, situando-as no contexto da EP; em seguida, apresenta o procedimento metodológico e a análise dos núcleos de significação; e, por último, propomos as considerações que evidenciam os desafios, avanços e possibilidades da formação profissional docente, oferecendo subsídios para a reflexão crítica e para a consolidação de práticas pedagógicas mais consistentes, inclusivas e emancipadoras.

2 ASCENSÃO: ÉTICA E ESTÉTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Quando ensinamos, ensinamos algo a alguém (Rios, 2010). O ato de ensinar constitui-se, portanto, como uma ação intrinsecamente articulada à aprendizagem, em um movimento de reciprocidade. Nesse processo, a dimensão ética emerge como eixo fundamental, pois o questionamento constante sobre a própria prática conduz o professor a refletir não apenas sobre o que ensina, mas sobre como e para que ensina.

A metáfora da escalada preciosa ilumina esse percurso: a cada passo, o docente pode perceber a necessidade de rever estratégias, recuar alguns degraus e ajustar o caminho, para então retomar a ascensão com maior firmeza. Tal como na montanha, também na docência a subida não se dá em linha reta, mas em um movimento de avanços, retornos e recomeços que ampliam a compreensão do próprio fazer pedagógico.

Assim, ensinar é igualmente aprender, em um processo coletivo que integra as múltiplas dimensões – ética, estética, epistemológica, técnica e política – da formação e da atuação docente.

Ao discutir a formação de professores, é essencial reconhecer que ela se desenvolve em múltiplas dimensões que se entrelaçam e se fortalecem mutuamente. Como destaca Kuenzer (2011), a formação docente abrange diferentes eixos – investigativo, contextual, epistemológico, institucional, pedagógico, prático e ético – que, interconectados, sustentam a construção de uma prática sólida e abrangente, como podemos visualizar na Figura 1.

Figura 1: Eixos da Formação docente



Fonte: Elaboração dos autores

Esses eixos podem ser compreendidos como apoios indispensáveis na escalada preciosa da docência. Cada um oferece sustentação específica: o investigativo assegura a atitude crítica diante da realidade; o contextual insere o docente nos cenários sociais e institucionais em que atua; o epistemológico fundamenta a produção e apropriação do conhecimento; o pedagógico orienta as escolhas didáticas; o prático conecta a ação concreta à reflexão; e o ético assegura a dimensão valorativa das decisões docente.

Assim como em uma ascensão, onde o montanhista precisa confiar em diferentes pontos de apoio para seguir a diante, também o professor necessita articular esses eixos de modo integrado para sustentar sua caminhada formativa.

Mas por que não dizer que essa escalada também é bela? No contexto da docência, Ghedin (2009) associa a beleza à dimensão estética, compreendida como possibilidade de tornar a prática educativa mais significativa. De modo convergente, Freire (1996) afirma que a articulação entre ensino e aprendizagem deve ocorrer na “boniteza” e na alegria, pois ensinar é também um ato de emoção, afeto e esperança.

Nesse sentido, a estética não se restringe a uma noção superficial de beleza, mas envolve a capacidade de o professor transformar o espaço pedagógico em lugar de encantamento e de humanidade, como enfatiza Ghedin (2009, p. 25), ao discorrer que “a sala de aula não pode militar-se ao ensino conceitual e teórico, devendo acolher sonhos, afetividades e emoções”.

A subjetividade, destacada por Rio (2010), como complemento, é um elemento fundante das práticas pedagógicas, onde a estética se manifesta nas emoções – positivas ou negativas – evocadas pelo encontro entre professores, estudantes e saberes.

Entretanto, a escalada docente não se sustenta apenas no campo da subjetividade. O domínio de procedimentos, estratégias, metodologias e técnicas constitui parte indissociável do “ser professor”. Como observa Ghedin (2009), esse domínio é condição necessárias, mas não suficiente: as ferramentas técnicas permitem iniciar a subida, mas, sozinhas, não garantem a chegada ao cume.

É reforçado por Fanizzi (2019) essa ideia de apontar que as técnicas aprendidas na Licenciatura funcionam como instrumentos essenciais para lidar com obstáculos imediatos, mas não esgotam a complexidade do percurso formativo.

Assim, o desafio do professor está em articular essas técnicas com uma postura reflexiva e crítica, capaz de ressignificar constantemente o processo de ensino-aprendizagem.

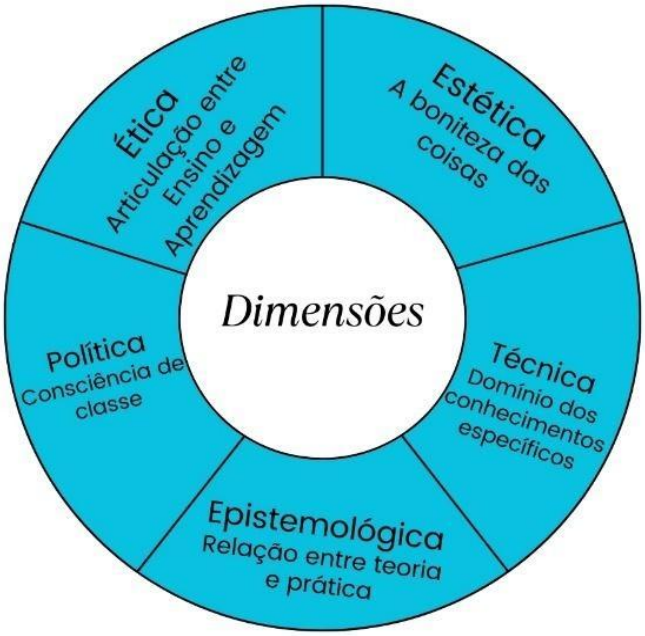
Nesse horizonte, a dimensão epistemológica se apresenta como base indispensável. É destacada por Kuenzer (2011) a relação intrínseca entre ontologia e epistemologia, indicando que compreender os fundamentos teóricos e sua historicidade equivale a mapear a montanha antes de escalá-la: é o que possibilita estruturar sentidos que orientam tanto o professor quanto o estudante em suas trajetórias. Nessa perspectiva, torna-se evidente a tensão entre a epistemologia da prática – centrada na experiência imediata e funcional – e a epistemologia da práxis, que integra teoria e prática em movimento dialético, visando à transformação social (Morais; Henrique, 2020).

Por fim, a dimensão política atravessa toda a escalada docente. A formação do professor está marcada pela influência de ideologias dominantes, que muitas vezes limitam a compreensão crítica da realidade. Contudo, paradoxalmente, essas mesmas ideologias podem abrir fissuras que permitem questionamentos e resistência.

Ao alcançar pontos de clareza durante a subida, o docente pode configurar sua percepção, ampliando seu compromisso com a emancipação individual e coletiva.

Assim, a escalada docente revela-se um processo ético, estético, técnico, epistemológico e político, no qual cada passo carrega o potencial de transformar não apenas a si mesmo, mas também o mundo ao seu redor.

Figura 2: Dimensões da Formação docente



Fonte: Elaboração dos autores

A seguir, apresentamos uma representação esquemática das dimensões que constituem a formação docente. Embora aqui estejam dispostas de forma fracionada, é importante salientar que elas não funcionam isoladamente. Pelo contrário, mantêm entre si uma relação dinâmica e interdependente, compondo um processo formativo integrado e complexo.

As dimensões discutidas não devem ser compreendidas de forma isolada, mas em permanente interconexão e complementaridade. Elas traduzem os múltiplos desafios e possibilidades da escalada do ser professor, indicando que a docência exige muito além do domínio técnico: requer também o entrelaçamento de aspectos éticos, estéticos, epistemológicos, políticos e práxicos.

Olhar para essas dimensões em sua totalidade significa reconhecer que cada passo da escalada envolve escolhas, reflexões e reposicionamentos, permitindo ao professor atuar de forma crítica, responder às demandas do contexto e contribuir para a transformação social por meio de uma prática pedagógica consciente e emancipadora.

3 O CAMINHO TRAÇADO: INTINERÁRIO METODOLÓGICO DA ESCALADA

Neste capítulo, seguimos com a metáfora da escalada para descrever o trajeto metodológico que sustenta a presente investigação. Assim como em uma subida, em que cada passo precisa ser planejado para garantir segurança e êxito, o caminho metodológico foi delineado de modo a assegurar consistência, profundidade e pertinência à análise.

As escolhas de métodos e técnicas não apenas acompanham o ritmo da pesquisa, mas oferecem os suportes necessários para que os objetivos traçados sejam alcançados de forma confiável.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão das significações atribuídas à formação profissional docente (Minayo, 2001), tendo como fio condutor a metáfora da escalada preciosa.

Para a construção dos dados, foi realizada uma entrevista narrativa com uma aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). A entrevista narrativa, conforme defendem Jovchelovich e Bauer (2002), favorece o aprofundamento do tema ao entrelaçar histórias de vida com os contextos sociais e situacionais nos quais são produzidas.

A seguir, apresentamos o Quadro 1, explicativo, que sintetiza as fases da pesquisa, destacando os procedimentos de coleta e de organização dos dados que sustentaram a análise.

Quadro 1 - Fases da entrevista narrativa

FASES	DESCRIÇÃO
Planejamento	Definição de dados e horário para a entrevista, revisão dos materiais sobre entrevista e elaboração do roteiro com as questões orientadas.
Introdução	Apresentação formal para a entrevistada, explicando os objetivos da entrevista e abrindo espaço para o andamento das fases subsequentes.
Núcleo da narrativa	Momento central da entrevista, em que a entrevistada compartilha suas experiências, vivências e reflexões relacionadas ao tema em questão. Nesse ponto, o entrevistado é incentivado a contar sua história de forma livre e espontânea, permitindo que a narrativa se desenvolva de acordo com suas percepções e significados atribuídos.
Sessão de questionamentos	Descrever a fase em que são feitas perguntas mais específicas, com o objetivo de detalhar certos pontos da narrativa e detalhes específicos importantes. Nessa etapa, as perguntas são direcionadas para explorar com mais precisão os aspectos relevantes da experiência do entrevistado, muitas vezes relacionadas aos temas centrais da pesquisa.
Fechamento	Momento final da entrevista, no qual o entrevistado tem a oportunidade de dar uma última contribuição sobre o tema abordado, esclarecendo pontos ou oferecendo reflexões adicionais. Esta etapa é importante porque

discursivo	permite ao entrevistado concluir sua participação de maneira espontânea e livre, muitas vezes trazendo insights ou pensamentos que não surgiram nas fases anteriores.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos estudos de Jovchelovith e Bauer (2002).

Assim, o quadro apresentado evidencia as fases que orientaram a entrevista narrativa, conferindo ao percurso investigativo uma estrutura sistemática e, ao mesmo tempo, sensível à singularidade dos relatos.

Cada etapa funcionou como um ponto de apoio na escalada, contribuindo para o aprofundamento da compreensão sobre as significações atribuídas à formação docente e permitindo uma análise contextualizada da experiência da participante.

Na etapa seguinte, procedeu-se à organização e à aglutinação dos dados, resultantes tanto das entrevistas narrativas quanto das leituras do referencial teórico.

Para a análise dos achados, adotou-se o procedimento dos núcleos de significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2013) e complementado por Soares (2011). Esse método possibilitou a identificação de categorias centrais e a apreensão dos sentidos produzidos pela entrevistada, favorecendo um olhar crítico e articulado sobre os relatos.

Os procedimentos de análise foram organizados em três fases complementares, permitindo ao pesquisador “subir” e “descer” diversas vezes em cada uma delas a fim de apreender as significações gestadas pelo sujeito ao longo da entrevista.

A primeira fase, denominada pré-indicadores, corresponde à base da escalada, onde os temas começam a emergir da fala do sujeito. Nesse momento, revelam-se aspectos singulares de seu modo de pensar, sentir e agir diante da realidade.

Trata-se de uma fala temática, carregada de significados, que emerge tanto na comunicação com o outro quanto no próprio processo interno de pensamento. Como adverte Soares (2011), é preciso cautela nesse estágio, pois os primeiros sinais do percurso de significação já se insinuam, apontando as trilhas que o sujeito percorre.

Os pré-indicadores, contudo, não devem ser vistos como falas isoladas, mas como construções sociais mediadas por elementos históricos e culturais que moldam os processos de significação. Tal como em uma escalada, em que cada passo depende do terreno e da paisagem, cada expressão carrega marcas do contexto vivido. Aqui, a leitura flutuante foi essencial para permitir ao pesquisador transitar entre diferentes interpretações, ajustando-se ao fluxo dos sentidos e às nuances das narrativas.

A segunda fase, os indicadores, consiste na aglutinação dos pré-indicadores com base em critérios de similaridade, complementaridade e

contraposição. Esse momento pode ser comparado ao ajuste de rota durante a escalada, quando se define quais passos se reforçam mutuamente, quais divergem e quais precisam ser reavaliados. Conforme Aguiar e Ozella (2013), é nesse estágio que os núcleos de significação ganham maior abstração, permitindo articular sentidos produzidos pelo sujeito em sua unidade e diversidade.

A terceira fase corresponde aos núcleos de significação, que podem ser compreendidos como o cume da escalada. Nesse ponto, o esforço das etapas anteriores se traduz em uma visão mais ampla e profunda, capaz de superar o discurso superficial e desvinculado da realidade. Por meio do "processo de articulação dialética" dos indicadores (Aguiar; Soares; Machado, 2015), emergem conexões significativas que revelam múltiplas dimensões do sujeito em sua relação com o mundo.

Para tornar mais clara a dinâmica da técnica adotada, elaboramos um infográfico que organiza de maneira visual e didática as três fases do procedimento dos núcleos de significação. Nele, evidenciam-se as etapas de seleção dos pré-indicadores, de elaboração dos indicadores e, por fim, de construção dos núcleos de significação. Esse recurso busca sintetizar o percurso analítico realizado, permitindo visualizar de forma mais imediata como o processo foi conduzido ao longo da pesquisa.

Figura 3 - Etapas constituintes dos núcleos de significação



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Assim, como ilustrado no infográfico acima, o procedimento foi organizado em três fases complementares, que, embora apresentadas de forma sequencial, se entrelaçam no percurso analítico. Esse movimento dialético permitiu que o pesquisador "subisse" e "descesse" diversas vezes, revendo cada etapa em busca de uma compreensão mais profunda das significações gestadas pelo sujeito.

A primeira fase, denominada pré-indicadores, corresponde à base da elevação inicial, quando os temas começam a emergir da fala do sujeito. Nessa etapa, aspectos do modo de pensar, sentir e agir diante da realidade revelam-se em falas temáticas que precisam ser cuidadosamente examinadas, pois sinalizam as trilhas percorridas em sua trajetória de significação (Soares, 2011).

Tais falas não devem ser entendidas como isoladas, mas como construções sociais mediadas por elementos históricos e culturais que atravessam a experiência do sujeito. A leitura flutuante desempenha aqui um papel essencial, permitindo ao pesquisador se mover entre diferentes interpretações, como quem desce e sobe a montanha em busca de novos olhares.

A segunda fase, chamada indicadores, consiste na aglutinação dos pré-indicadores com base em critérios de similaridade, complementaridade e contraposição. É como o momento em que o escalador reorganiza sua rota, identificando quais caminhos convergem, quais se contrapõem e quais precisam ser repensados.

Nesse estágio, segundo Aguiar e Ozella (2013), as falas se articulam dialeticamente, aproximando os sentidos constituídos pelos sujeitos e oferecendo subsídios para compreender sua unidade.

Por fim, a terceira fase, denominada núcleos de significação, equivale ao cume da escalada. Após o esforço das etapas anteriores, emerge uma visão mais ampla e profunda, capaz de articular dialeticamente os indicadores e revelar os sentidos concretos que estruturam o discurso do sujeito em sua relação com o mundo (Aguiar; Soares; Machado, 2015). Supera-se, assim, a superficialidade das falas, alcançando conexões mais densas e históricas.

Esse percurso metodológico, ao integrar as narrativas com os referenciais teóricos, não apenas favorece a compreensão da experiência docente analisada, mas também amplia o debate sobre a formação de professores na Educação Profissional. A escalada, portanto, não se encerra no topo, mas abre novas trilhas de reflexão, que descem até a formação inicial e retornam à pós-graduação, em um movimento contínuo de construção de sentidos e significados.

4 O MIRANTE DE BEATRIZ: ÉTICA E ESTÉTICA NA ESCALADA DOCENTE

A escalada inicial do professor constitui o alicerce do desenvolvimento profissional docente. Contudo, esse percurso não é apenas linear ou ascendente: muitas vezes, exige revisitar as bases, reexaminar fundamentos e refletir criticamente sobre as aprendizagens acumuladas. Em meio às transformações sociais, a formação docente precisa capacitar o professor a compreender as especificidades de sua prática, articulando-as ao compromisso de promover mudanças sociais – dimensão política intrínseca à educação –. Nesse sentido, a

formação docente deve ser compreendida como processo histórico, contínuo e multifacetado, já amplamente estudado e debatido.

4.1 OS ECOARES DA ESCALADA: significados da jornada formativa de Beatriz

Beatriz, 29 anos, historiadora, mestra e doutoranda em Educação Profissional, moradora da Cidade do Natal, já atuou no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas relatou que suas atuações mais representativas foram no Ensino Fundamental.

Uma fala que chamou nossa atenção durante a entrevista foi acerca de como ela desistiu de sua formação continuada e, em seguida, retornou, conforme podemos verificar no trecho da entrevista abaixo.

> Eu comecei o mestrado não com o diploma, porque era um processo que foi um processo direto. Eu já passei com a declaração, eu passei para o mestrado. Eu não me lembro da idade ao certo, mas enfim. E aí com quase um ano de mestrado enquanto estava pagando as disciplinas, **eu desisti**. E foi um processo bem complicado por quê? Enfim, eu estava passando por uma série de questões pessoais. E aí bagunçou muito também. Mas a forma como eu terminei esse **processo foi marcante**, porque eu fui dizer ao orientador que eu iria desistir. E aí naquele momento **eu fui extremamente pressionada**. Ele era um homem, o meu orientador era um homem branco. E naquele momento ele ficou me pressionando, dizendo que se eu desistisse, **eu nunca mais seria aceita por nenhum programa de pós-graduação**. Então o meu currículo, ele falou com essas palavras, **eu nunca esqueci disso**, **que o meu currículo ele ficaria manchado para o resto da minha vida** (Entrevista com Beatriz, 2023, grifo nosso).

Nesse momento da entrevista, Beatriz demonstrou uma carga emocional evidente, com pausas perceptíveis que antecederam as falas destacadas, marcando um silêncio carregado de significado. Esse silenciamento pode ser interpretado como um reflexo de experiências que deixaram marcas profundas em sua trajetória formativa.

Durante essas falas, Beatriz evitou o contato visual, como se ao revisitar esse episódio a colocasse em um lugar de desconforto e vulnerabilidade. Ainda assim, sua entonação era forte, trazendo à superfície um misto de indignação e lamentação.

Esses elementos revelam um núcleo de significação relacionado às dificuldades entre a estrutura acadêmica e as vivências pessoais. A pressão exercida pelo orientador, descrita como um homem branco, evidencia dinâmicas de poder que transcendem o âmbito pedagógico, contribuindo para uma sensação de exclusão e inadequação.

Nesse contexto, a desistência do mestrado não é apenas uma decisão isolada, mas um evento marcante que sintetiza as dificuldades enfrentadas em

um sistema que, por vezes, silencia ou deslegitima a subjetividade do sujeito em formação.

Partindo da entrevista com Beatriz, selecionamos 11 pré-indicadores, como se pode observar no Quadro 2.

Quadro 2 - Seleção dos Pré-indicadores na entrevista com Beatriz.

PRÉ-INDICADORES	
01	E aí eu passei a começar a me apaixonar pelas disciplinas de educação, comecei a flertar nesse processo com a educação e com a vontade de fazer pedagogia.
02	Eu costumava dizer que era uma experiência mais quente, mais afetiva. Então, quando eu entrava no campus, eu me sentia bem, eu sentia que eu teria algo a mais na minha vida, que eu me sentia diferente, que eu me sentia acolhida, diferente de como eu me sentia na UFRN. Então foi um outro sentido, sabe?
03	Eu fui subestimada e me disseram que eu não ia conseguir fazer nada disso, porque o meu currículo estaria manchado, então ninguém iria me aceitar, mas aí o PPGEP aceitou. e eu mostrei o meu valor aqui dentro do PPGEP. Eu tenho tentado me esforçar muito para mostrar um certo potencial, por mais que às vezes eu tenha uma certa dificuldade de externar o que eu penso devido ao contexto de experiências que eu tive no passado.
04	Enquanto eu pagava a disciplina de ciência e produção do conhecimento, por exemplo, que eu via Coralina falando sobre ciência, e isso no mestrado quando eu fui tendo os primeiros contatos com o PPGEP. Aí eu fui entendendo que o que eu estava fazendo era ciência, de que eu era uma pesquisadora, de que eu era uma cientista, e de como isso foi se moldando, sabe? E é muito significante isso para mim, do ser pesquisadora, do ser cientista, de usar essas expressões, porque na família da minha mãe não tem ninguém com doutorado, não tem ninguém com mestrado.
05	A gente vai pra todo um eurocentrismo epistemológico. Acaba direcionando esse olhar eurocêntrico. É algo que eu tô querendo até quebrar na minha pesquisa. Eu estou tentando me utilizar de mais pesquisadores, cientistas negros e negras, enfim, que estejam no sul global. para que a gente possa dar voz a quem por muitos anos esteve sem voz. E eu mesma me enxergo enquanto uma pessoa que esteve sem voz por muito tempo, que precisa de fazer um movimento muito forte para ter voz na academia, devido a todas as questões de apagamento enquanto ser mulher, enquanto ser mulher negra, enquanto, digamos que teve e viveu em uma região periférica [...].
06	[...] eu quero ir para a sala de aula de ensino médio e fundamental, porque eu tinha na minha mente que esses espaços eram muito mais interessantes, muito mais humanos. [...]
07	Eram espaços afetivos, eram espaços mais doces, sabe? Eram espaços que eu tinha convivência, aí eu trago até a **dimensão estética** que a gente vê em sala de aula.
08	Eu não sabia dessa dimensão estética, porque eu vim aprender isso no ensino, no doutorado. E aí eu fui entender da minha estética ali nesse processo, e que eu vejo a estética enquanto algo extremamente importante, que é pouco visto no ser docente e no se fazer docente nesse processo de formação.
09	Eu não fui para a sala de aula, digamos assim. Eu só fui para a sala de aula no período do estágio, né? **E eu me senti muito bem com os alunos.**
10	**Os meninos me amavam, me abraçavam e festejavam comigo**. Quando eu fui embora, eles ficaram tristes, enfim, fizeram despedida. E a minha experiência com o ensino médio já foi o contrário.
11	Essa ausência de se discutir a educação profissional dentro de uma licenciatura, eu acho que eu adiantei mesmo a resposta um pouco disso, porque eu não tive contato com a licenciatura. E assim, partindo para a questão de formação de prática, de ausência, eu percebo que eu tenho uma ausência da sala de aula, até eu fico com medo de ir para sala de aula depois de tanto tempo sem estar nessa sala de aula, sabe?

Fonte: Autoria própria a partir da transcrição da entrevista com Beatriz (2025).

Após o levantamento dos pré-indicadores em relação a cada entrevista, partimos para o processo de aglutinação. Por meio dos critérios de similaridade,

complementaridade e contraposição, conseguimos chegar a um total de 03 indicadores (Quadro 3), que, através dos temas neles contidos, nos aproximaram das significações produzidas pelos sujeitos da pesquisa.

Quadro 3 - Aglutinação dos pré-indicadores na entrevista com Beatriz

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
E aí eu passei a começar a me apaixonar pelas disciplinas de educação, comecei a flertar nesse processo com a educação e com a vontade de fazer pedagogia.	Experiência significativa positiva na atuação docente
[...] eu quero ir para a sala de aula de ensino médio e fundamental, porque eu tinha na minha mente que esses espaços eram muito mais interessantes, muito mais humanos. [...]	
Eram espaços afetivos, eram espaços mais doces, sabe? Eram espaços que eu tinha convivência, aí eu trago até a dimensão estética que a gente vê em sala de aula.	
Os meninos me amavam, me abraçavam e festejavam comigo. Quando eu fui embora, eles ficaram tristes, enfim, fizeram despedida. E a minha experiência com o ensino médio já foi o contrário.	
Eu não fui para a sala de aula, digamos assim. Eu só fui para a sala de aula no período do estágio, né? E eu me senti muito bem com os alunos.	
Eu fui subestimada e me disseram que eu não ia conseguir fazer nada disso, porque o meu currículo estaria manchado, então ninguém iria me aceitar, mas aí o PPGEP aceitou. E eu mostrei o meu valor aqui dentro do PPGEP. Eu tenho tentado me esforçar muito para mostrar um certo potencial, por mais que às vezes eu tenha uma certa dificuldade de externar o que eu penso devido ao contexto de experiências que eu tive no passado.	Continuidade na formação
Eu costumava dizer que era uma experiência mais quente, mais afetiva. Então, quando eu entrava no campus, eu me sentia bem, eu sentia que eu teria algo a mais na minha vida, que eu me sentia diferente, que eu me sentia acolhida, diferente de como eu me sentia na UFRN. Então foi um outro sentido, sabe?	
A gente vai pra todo um eurocentrismo epistemológico. Acaba direcionando esse olhar eurocêntrico. É algo que eu tô querendo até quebrar na minha pesquisa. Eu estou tentando me utilizar de mais pesquisadores, cientistas negros e negras, enfim, que estejam no sul global. Para que a gente possa dar voz a quem por muitos anos esteve sem voz. E eu mesma me enxergo enquanto uma pessoa que esteve sem voz por muito tempo, que precisa de fazer um movimento muito forte para ter voz na academia, devido a todas as questões de apagamento enquanto ser mulher, enquanto ser mulher negra, enquanto, digamos que teve e viveu em uma região periférica [...].	Desconstrução do espaço sem estética da graduação e pós-graduação
Eu não sabia dessa dimensão estética, porque eu vim aprender isso no ensino, no doutorado. E aí eu fui entender da minha estética ali nesse processo, e que eu vejo a estética enquanto algo extremamente importante, que é pouco visto no ser docente e no se fazer docente nesse processo de formação.	

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Para sistematizar os núcleos de significações, aglutinamos os pré-indicadores em indicadores (Quadro 4) e utilizamos os critérios que, segundo

Aguiar e Ozella (2006), consistem em similaridade, complementaridade e contraposição.

Quadro 4 - Aglutinação dos indicadores

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Experiência significativa positiva na atuação docente	Significações das dimensões que constituem a formação docente através de uma escalada preciosa.
Continuidade na formação	
Desconstrução do espaço sem estética da graduação e pós-graduação	

Fonte: Autoria própria com base nos estudos de Aguiar e Ozella (2006).

A partir dos indicadores identificados na entrevista, podemos analisar como as experiências significativas e positivas na atuação docente estão diretamente relacionadas à continuidade da formação e à desconstrução do espaço sem estética na graduação e pós-graduação. A experiência de Beatriz, ao relatar suas vivências tanto na graduação quanto no mestrado, revela um processo de construção e desconstrução constante da identidade docente, o que, por sua vez, reflete a complexidade da formação.

Essa experiência é parte do movimento de subida e descida, onde a professora se vê desafiada a revisar e reconfigurar seus constantemente saberes e práticas, adequando-se à exigência de sua trajetória profissional e às demandas sociais e culturais que envolvem sua formação.

O núcleo de significação gerado a partir dessa análise indica que as dimensões ética, estética, técnica, política e epistemológica da formação docente são interdependentes e se configuram em um processo de construção colaborativa. Por exemplo, ao refletirmos sobre a continuidade na formação de Beatriz, podemos perceber a importância de integrar as dimensões técnicas e epistemológicas, que se destacam para a ampliação de seus saberes e para o seu desenvolvimento como profissional.

A continuidade da formação, portanto, não diz respeito apenas ao aprimoramento da identidade técnica, mas também ao fortalecimento da docente, que se constrói de maneira ética e política, considerando a história do sujeito e as questões sociais que permeiam a prática pedagógica.

Por outro lado, a desconstrução do espaço sem estética, que Beatriz aborda ao falar sobre sua experiência com a universidade e a pós-graduação, nos faz refletir sobre a dimensão estética da formação docente. Essa dimensão, muitas vezes superada, está relacionada à maneira como o docente percebe e desenvolve seu espaço de atuação.

A estética, no contexto da formação docente, não diz respeito apenas ao aspecto visual do ambiente, mas à forma como o professor organiza sua prática, como ele se vê no mundo e como percebe seu papel transformador.

Assim, a desconstrução da visão fragmentada da graduação e pós-graduação, com o reconhecimento de suas limitações e desafios, é fundamental para que o docente consiga alcançar uma formação completa e integrada, que articule de maneira harmônica todas as dimensões que a integram.

Por fim, a noção de núcleo de significação nos permite entender como esses indicadores e dimensões se inter-relacionam e se articulam no processo de formação docente.

As vivências relatadas por Beatriz evidenciam a complexidade da trajetória docente, em que cada experiência, cada momento de “escala” ou “descida”, contribui para a constituição de um sujeito-professor que é, ao mesmo tempo, técnico, ético, político e político epistemológico, e que encontra no constante processo de reflexão e adaptação o caminho para o seu aprimoramento contínuo.

5 O CUME DA ESCALADA: REFLEXÕES FINAIS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

O presente estudo procurou compreender as significações atribuídas à formação docente, a partir da metáfora da escalada preciosa, com foco nas experiências vivenciadas por Beatriz, uma licenciada em História, cuja trajetória foi marcada por desafios e reconciliações em relação à sua identidade docente.

A partir da análise das entrevistas e da construção dos núcleos de significação, foi possível perceber que a formação inicial e continuada de professores é, na realidade, uma escalada repleta de altos e baixos, marcada por processos de adaptação, resistência, ressignificação e superação.

A análise dos indicadores, tais como as **experiências positivas na atuação docente**, a **continuidade na formação** e a **desconstrução do espaço sem estética da graduação e pós-graduação**, compreende que a construção da identidade docente não é linear nem estática.

Ao contrário, ela se configura de maneira complexa, sendo permeada por dilemas e crises que surgem ao longo do percurso formativo. Essas crises, como vimos na fala de Beatriz, não devem ser vistas como obstáculos intransponíveis, mas como momentos de reflexão e transformação que contribuem para a construção contínua da profissão docente.

Os núcleos de significação revelaram que a formação docente é atravessada por diversas dimensões – ética, estética, técnica, política e epistemológica – que se entrelaçaram e se reorganizaram durante o processo formativo, levando o docente a revisitar suas experiências e constantemente (re)construir suas práticas.

A metáfora da escalada preciosa, portanto, foi eficaz em ilustrar a dinâmica de ascensão e descida presente na formação, ressaltando a necessidade de os docentes estarem preparados para enfrentar desafios, refletir sobre suas práticas e sempre se reinventar no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo também apontou que a profissionalização docente exige um movimento de articulação entre diferentes dimensões da formação, sendo um processo que nunca se dá por concluída. É preciso, portanto, uma revisão constante das práticas formativas, levando em consideração não apenas o saber técnico, mas também o cuidado com as dimensões éticas, estéticas e políticas que configuram a profissão.

Por fim, destaca-se a importância de se pensar a formação docente como um processo contínuo, que deve ser institucionalizado de maneira a promover espaços híbridos, como sugerido por Nóvoa (2017), onde as diversas realidades que configuram o campo docente podem se encontrar e contribuir mutuamente para o fortalecimento do profissional docente.

Este estudo, ao abordar as múltiplas dimensões da formação docente, contribui para uma reflexão mais profunda sobre os desafios enfrentados pelos professores, suas identidades e a necessidade de uma formação que seja, de fato, integradora, dinâmica e capaz de dialogar com as realidades sociais e educativos em constante transformação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, 2013, v. 94, p. 299-322.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro e MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cad. Pesqui.** [*online*]. 2015, vol.45, n.155, pp.56-75. ISSN 0100-1574.

FANIZZI, Caroline. A docência sob a hegemonia da dimensão técnica e metodológica do discurso educacional. **Educ. Soc.,** Campinas, v.40, e0222675, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade*. In*. CONPEF IV, **Anais**... julho de 2009, p. 1-28.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: Bauer M. W., Gaskell G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 667-688, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Saberes para a docência em Biologia na Educação Profissional. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e966986668, 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade:** sentidos e significados constituídos pelo professor acerca dos alunos em atividades de sala de aula. 2011. 328 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 7:

Formação De Professores Para A Educação Profissional: Notas Sobre A Experiência Da Campanha De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DA CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER

Walkyria de Oliveira Rocha Teixeira[19]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4034-871X

Lenina Lopes Soares Silva[20]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0517-4742

INTRODUÇÃO

> A responsabilidade ulterior se situa no domínio de nossa existência contingente, no qual somos levados a exercer essa capacidade própria a todo ser humano. Ela intervém quando estou implicado como uma causa, entre outras, em um dado acontecimento.
>
> Henri Atlan

Versar sobre a formação e capacitação dos professores que atuaram na sexta fase da *Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler*, denominada *De Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão* é uma tarefa que certamente impulsiona a refletir sobre a condição humana e sua existência em determinados espaços sociais e históricos, bem como implica em reconhecer as condutas dos homens em suas ações e relações sociais e políticas consigo e com os outros, como ensina Atlan (2004)

Diante dessa tese inicial, situa-se a *Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler* (doravante nominaremos apenas como *Campanha*). Trata-se de uma política pública municipal, concretizada no governo de Djalma Maranhão, na

19 Doutora (2023) e Mestre em Educação (2017) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do RN (PPGEP/IFRN). E-mail: walkyria.rocha@hotmail.com
20 Doutora e Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UFRN. Professora do PPGEP/IFRN.E-mail: leninasilva@hotmail.com

década de 1960 em Natal/RN, na qual as ações iniciais se voltavam para a alfabetização e, também, para o ensino profissional ofertado a população, nos Acampamentos Escolares.

O contexto histórico educacional da capital potiguar da época revela que naquele momento havia dificuldade em selecionar profissionais capacitados para alfabetizar as crianças, adolescentes e adultos, bem como para os cursos profissionais. Isso gerava enormes dificuldades aos idealizadores do movimento popular, pois sem professores capacitados não seria possível atender às demandas educacionais que cresciam de forma exponencial. Assim, além de capacitar professores para o processo de alfabetização a Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Municipal de Natal teve que tomar providências para viabilizar a capacitação específica de docentes para ensinar na sexta fase do projeto De *Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão*.

Isto posto, e mediante a utilização de pesquisa bibliográfica, registros documentais, fotografias e entrevistas com sujeitos privilegiados – organizados, para a elaboração desse capítulo utilizou-se procedimentos do método indiciário tratado por Ginzburg (1989). Assim, o intuito foi de retratar a organização da sexta fase da referida Campanha, especialmente com enfoque na formação e capacitação dos profissionais que atuaram na alfabetização e no ensino profissional. Para isso se averiguou como as práticas pedagógicas adotadas na sexta fase da *Campanha*, considerada por alguns autores como um movimento que tem origem popular, contribuíram para a formação profissional de professores e de seus alunos, cuja intencionalidade precípua era a inserção dos aprendizes no mundo do trabalho. Durante o período de vigência da *Campanha* (1961 a 1964) foram ministrados 30 cursos de aprendizes, e, pelo menos, 2.000 participantes da *Campanha* foram qualificados para o mundo do trabalho.

Com efeito, a *Campanha*, considerada um movimento de educação e cultura popular de conscientização da população teve entre suas finalidades alfabetizar crianças, jovens, adultos e, de forma concomitante, a de instigar a percepção do contexto político cultural ao qual a população estava envolta. Organizado pela Secretaria de Educação de Natal/RN, era um processo voltado à conscientização dos seus integrantes em torno do contexto socioeconômico vivenciado no período e suas repercussões na sociedade (Costa, 2004). Essas mobilizações tinham pauta reivindicatória progressistas, desenvolvimentistas e nacionalistas que visavam reformas estruturantes na sociedade brasileira (Spinelli, 2010).

A realidade na década de 1960, espelhava disparidades existentes no país no que concerne ao desenvolvimento das regiões. No Nordeste se vivenciava grave crise econômica, mormente em virtude do declínio da economia local, alicerçada na produção agrícola. O Governo Federal fomentava a produção industrial no Centro Sul do país, contribuindo para agravar as diferenças econômicas e o clima de revolta na região. As forças populares reivindicavam

espaço e poder na sociedade, ao passo que as forças dominantes, representadas pela burguesia industrial e pela oligarquia latifundiária, resistiam em ceder voz às classes populares na tomada de decisões.

A população vivenciava com muita intensidade os efeitos da crise econômica. Na figura 1 é possível identificar, a partir de um olhar mais acurado nas vestimentas dos envolvidos e nas instalações físicas dos ambientes educacionais, que os recursos financeiros eram parcos.

Figura 1 - Momentos do cotidiano da *Campanha* que demonstram a simplicidade das instalações e das pessoas beneficiadas com o projeto



Fonte: site do DHnet e do pesquisador

Eram pessoas simples em condições precárias de subsistência, o que refletia o momento de declínio econômico do Nordeste, na década de 1960, marcado por descontentamentos e críticas ao cenário socioeconômico do país. Germano (2011, p. 50) ao tratar dos conflitos sociais vistos nos anos de 1960 aduz que:

> O acirramento das lutas de classes foi notório, uma vez que a sociedade civil tornou-se mais ativa diante da ampliação da participação política e da organização dos trabalhadores urbanos e rurais. [...]. Saliente-se que,

> do ponto de vista ideológico, o nacionalismo de esquerda exerceu uma inequívoca influência nas mobilizações em que, frequentemente, a própria dominação burguesa era posta em questão.

Infere-se, com fundamento no pensamento exposto que a *Campanha* foi a imagem das insatisfações populares vistas na época, bem como o desejo de parte dos gestores públicos em modificar a realidade na qual estavam inseridos. E desta forma, colaborando para alterar a realidade e, ainda de maneira concomitante, sendo modificados pela história que se construía. Draibe (2011), traz o relato que em países com tradição escravocrata, como é o caso do Brasil, a educação, principalmente, em seus níveis de Ensino Fundamental e Médio, foi sistematicamente relegada às margens da política social, em geral restrita ao atendimento da elite e de setores médios.

A partir desse contexto, é possível destacar personagens importantes no processo de consolidação da *Campanha*, resposta adotada em Natal/RN como forma de enfrentamento dos problemas de ordem educacional e econômica. O Prefeito Djalma Maranhão que aparece à esquerda na figura 2 e Moacyr de Góes, Secretário de Educação do município discursando no período da *Campanha* são personalidades importantes no processo.

Figura 2 - Djalma Maranhão em um dos Acampamentos da Campanha.



Fonte: DHnet.

Djalma Maranhão (1915-1971) era natalense, educador físico e jornalista, mas sua principal área de atuação foi a política, tendo exercido o cargo de deputado estadual, deputado federal e prefeito da capital potiguar. Em 1960 chegou ao executivo por meio de eleições diretas e escolheu como meta a ser cumprida o combate ao analfabetismo. Ao seu lado, em todo o projeto, figurava o amigo Moacyr de Góes, bacharel em direito e professor do Colégio Atheneu.

Assumiu a Secretaria de Educação, Cultura e Saúde de Natal/RN com a grandiosa tarefa de extirpar do convívio dos cidadãos natalenses a condição de iletrados.

Ambos foram presos, apesar de ter sido em momentos distintos, durante o período do Golpe Civil e Militar de 1964. Djalma Maranhão quando foi solto foi morar no Uruguai, onde faleceu. Moacyr de Góes, com o sancionamento da anistia, foi para a Universidade do Rio de Janeiro em 1979.

Os dois amigos e gestores da prefeitura de Natal/RN sabiam que a educação popular estava associada à ideia de ensino para todos, em um processo de inclusão que envolvesse as pessoas que até então tinham sido alijadas da formação pelo letramento. Com base no tema, Góes (2010, p. 02) discute como se deu a retomada do vetor social e político na educação popular, destacando que,

> Na questão do ensino propriamente dito, a proposta do que seria a Educação Popular dos anos 60 começa a ser encaminhada em 1958 com o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Na preparação deste, no Seminário Regional de Pernambuco, Paulo Freire é relator do tema A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos. Como a língua é uma coisa viva e para usar uma expressão dos nossos dias, em populações marginais leia-se populações excluídas. Esta é uma das retomadas do vetor social e político na educação, questão escamoteada durante o Estado Novo.

Era um período fértil de movimentos direcionados a ampliar a oferta de uma educação de cunho popular, a qual fosse capaz de decifrar o mundo das letras e, em paralelo, instigar o desenvolvimento de um pensamento crítico capaz de traduzir o contexto histórico presente no interior da esfera social.

A exigência dos mercados transitava no sentido de exigir das classes populares maior preparação para atuar no campo profissional. Por isso, a necessidade de se capacitar para o mundo do trabalho, inclusive por meio da oferta de uma concepção distinta de Educação Profissional para os natalenses. O pensamento de inclusão social sustentou muitos movimentos sociais que despontaram no Brasil na década de 1960, principalmente no Nordeste do país.

No momento em evidência, é possível rememorar movimentos populares que ganharam ênfase no cenário brasileiro, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), organizado pela Prefeitura do Recife em maio de 1960 e o Movimento de Educação de Base (MEB), preparado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em convênio com o Governo Federal, em março de 1961.

O Centro Popular de Cultura (CPC), conduzido pela União Nacional dos Estudantes (UNE) em abril de 1961, e a *Campanha De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler*, vislumbravam fomentar a consolidação da educação popular como forma de promover uma revolução educacional, ressalvada por suas particularidades (Fávero, 2001).

Em Pernambuco, também foi organizado o Movimento de Cultura Popular (MCP) na forma de sociedade autônoma (Góes, 2010), com o intento de

conscientizar as massas por meio do processo formativo que enfatizou a educação de base. Na metodologia aplicada no MCP se procurou alinhar suas atividades com a cultura popular para facilitar o processo cognitivo, bem como viabilizar a compreensão da historicidade dos sujeitos e partícipes do movimento. Nesse ambiente fértil, consoante lembra Góes (2010), estavam sendo gestados os primeiros experimentos do Sistema Paulo Freire.

A Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), assim como o MEB, também produziam programas radiofônicos no intuito de ampliar seu alcance. O Movimento de Educação de Base (MEB) advém do convênio entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Governo Federal, através do Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961. Dentre suas principais motivações estava enfrentamento o subdesenvolvimento brasileiro, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Logo subsidiou as ações direcionadas à conscientização das pessoas, mediante o incentivo ao letramento associado ao fomento do desenvolvimento de uma consciência crítica.

O Centro Popular de Cultura (CPC) centrou suas forças no Rio de Janeiro, em que pese ter suas raízes no Teatro de Arena de São Paulo. Vinculou-se à União Nacional dos Estudantes (UNE), que promoveu a divulgação dos seus ideais em todo o país, dentre os quais havia o desejo de promover a conscientização de massas, em uma tentativa de se contrapor às ideologias disseminadas com fundamento no poder econômico.

Góes (2010, p. 46) comenta a atuação do CPC em Natal/RN:

> O CPC de Natal indicava como objetivos em seus estatutos: promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a democratização da cultura; contribuir para a politização do povo, preparando-o para uma maior integração no processo histórico nacional; proporcionar a realização de pesquisas, estudos e cursos, visando a compreensão e interpretação da realidade socioeconômica do Estado e do País, na problemática e soluções.

A repercussão dos movimentos populares que eclodiram no Nordeste, canalizou os olhares para a região. Os Estados Unidos da América (EUA), preocupados com o rumo dessas atividades, lançaram a Aliança para o Progresso com o objetivo de se aproximar da região. Tratava-se de uma ação política que oferecia ajuda financeira aos países da América Latina com o propósito de se aproximar e, em contrapartida, exercer um controle mais efetivo no âmbito interno de cada um, coibindo de tal arte qualquer aproximação com os ideais comunistas (Germano, 1989).

Os principais atos concretizados sob a orientação da Aliança para o Progresso estavam ligados às intervenções nos sindicatos de trabalhadores, no intuito de identificar, coibir e exterminar qualquer pensamento contrário aos interesses do capital. As entidades estudantis que apresentassem uma visão mais

crítica do contexto social também se tornavam alvo de incursões orquestradas pela Aliança, que almejava impedir a expansão do ideário socialista no resto do continente.

Na verdade, era um período de muitas incertezas. Na Ilha de Cuba, a experiência comunista era consolidada, assustando o imperialismo americano no continente. A Revolução Cubana apresentou-se como uma resposta à opressão infligida pelo Governo de Fulgêncio Batista, na qual estudantes e intelectuais organizaram uma resistência e difundiram seus ideais com o auxílio de folhetos e jornais clandestinos que fomentavam a luta pela liberdade. Foram travados vários embates e, no ano de 1959, a Revolução Cubana triunfou. Dentre as propostas de modificações no contexto social dos cubanos, registre-se a preocupação com o combate ao analfabetismo, aspecto que também serviu de inspiração para os movimentos voltados à educação popular presenciado, principalmente, no Nordeste do Brasil, na década de 1960 (Cabrera; Araújo, 2012).

Observando a realidade brasileira, havia muitas inquietações no que concerne à necessidade de disponibilização de uma educação para a população. Nesse sentido, a Igreja Católica, que enxergava o comunismo como uma ameaça real e que precisava ser combatida, efetivou estratégias no sentido de instigar a organização de comunidades em organismos que pudessem ser devidamente acompanhados.

A Igreja Católica estimulou os trabalhadores rurais a se organizaram através das Ligas Camponesas e dos sindicatos rurais. Seus preceitos logo ganharam a aceitação popular e se estenderam para os estados da Paraíba e de Alagoas. Os sindicatos exerceram papel relevante na organização dos camponeses, contribuindo para a identificação de classe.

Em mais uma medida preventiva, a Igreja Católica implementou ações que fomentaram a consolidação de sindicatos e promoveu discussões e cursos de formação de lideranças para disseminar novas ideias políticas. Entretanto, a Igreja buscava direcionar a força dos sindicatos, tentando desvencilhar suas práticas de um discurso de cunho partidário (Rocha Filho, 2005).

O tema cultura popular também contribuía para incutir o nacionalismo e a busca por transformações sociais que procuravam embasamento em uma política nacional populista, alicerçada na valorização do povo e de sua cultura como instrumento para auxiliar no crescimento da nação.

Os movimentos de cunho popular vistos no Brasil na década de 1960, mormente na região Nordeste, possuíam o direcionamento crítico e libertário, se contrapondo aos interesses da Aliança para o Progresso. A questão não passaria sem uma resposta contundente das forças políticas que dirigem o país.

O Golpe Civil e Militar de 1964 veio para se contrapor aos movimentos populares “subversivos”. Germano (1989, p. 152) descreve com muita propriedade o cenário visto na capital potiguar, berço de um daqueles movimentos populares da década de 1960 considerados subversivos.

> Em oito dias a situação política da cidade de Natal estava inteiramente modificada. O prefeito e o vice-prefeito foram depostos e cassados; o Exército ocupara os sindicatos operários da mesma forma que interviera no Diretório Central dos Estudantes; foram escolhidos os novos prefeito e vice; a "Marcha da Família com Deus pela Liberdade" fora realizada; começaram as prisões e as repressões; começaram as intervenções nos sindicatos e nos diretórios estudantis (Grifos do autor).

A repressão aos movimentos de cultura e educação popular foi violenta, posto que eram considerados perturbadores da ordem social e vistos como ameaça comunistas que tinham a ousadia de questionar as desigualdades sociais e os efeitos nocivos do imperialismo estadunidense. Germano (1981) afirma que as ações foram rápidas, violentas, eliminando qualquer vestígio dos movimentos populares e das políticas públicas presentes no referenciado recorte temporal.

A seguir será discutido o processo formativo daqueles que terão a responsabilidade de transmitir os saberes construídos nas mais diversas searas do conhecimento, e em especial na educação profissional.

2 A CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

A questão da formação dos professores corresponde a um aspecto que merece destaque no processo de ensino e aprendizagem. A construção do saber significa um processo contínuo que exige uma sólida formação teórica nas diversas áreas curriculares. Mencionada regra se aplica tanto à teoria a ser ensinada, como aos saberes especificamente pedagógicos que auxiliarão na forma de expor os conteúdos aos discentes.

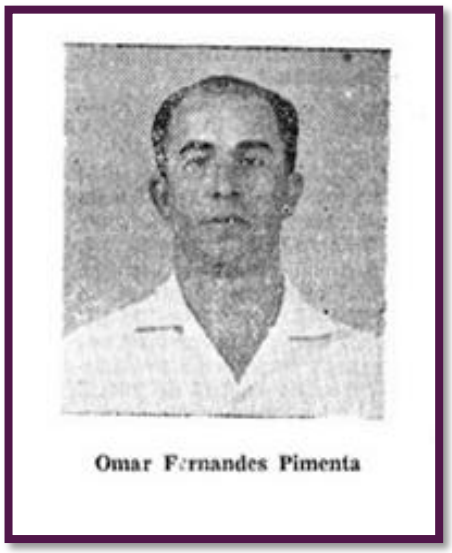
O cenário sociopolítico natalense refletia a crise econômica, vivenciada pela população nordestina em especial, desvelava as dificuldades que precisariam ser dribladas. Com o indicativo de aproximadamente 40% da população local na condição de iletrado, o enfrentamento do analfabetismo foi uma das principais frentes de atuação de Djalma Maranhão. Com o intuito de ofertar uma solução para os natalenses, a prefeitura precisava equacionar primordialmente a questão dos recursos públicos insuficientes e a falta de professores para atuar no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, os gestores municipais, diante da exiguidade de indivíduos capacitados para atuar na docência em Natal/RN, na década de 60, sistematizaram a quinta fase da Campanha *De Pé No Chão* para organizar o processo formativo que iria direcionar os predecessores daqueles que trabalhariam na docência, no âmbito da política pública que se firmava.

O Diretor de Ensino da Campanha *De Pé No Chão*, Omar Fernandes Pimenta, coordenava as atividades de sensibilização e seleção dos professores que trabalhariam no projeto educacional do governo de Djalma Maranhão. As organizações populares e as lideranças políticas dos bairros contribuíram no

direcionamento de membros da comunidade que poderiam participar da *Campanha De Pé No Chão* como monitores (Góes, 2010).

Figura 3 - Diretor de Ensino da Campanha De Pé No Chão



Fonte: www.dhnet.org.br

Omar Pimenta e a professora Margarida Cortez, coordenadora pedagógica da *Campanha*, se depararam com um processo inicial de construção da política pública cheio de obstáculos, os quais exigiram soluções céleres e criativas para desenvolver as principais atividades e superar a falta de recursos públicos, estrutura física e pessoal capacitado para ministrar as aulas.

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde de Natal/RN se deparou com uma realidade crítica no tocante à questão educacional, Germano (2010, p. 113) narra as principais dificuldades na capital potiguar:

> A situação educacional no município era dramática, o número de escolas públicas regredira (...) Natal contava com uma população de 154.276 habitantes, segundo o senso de 1960, e tinha mais de trinta mil analfabetos (adultos e crianças) sem escolas.

O trecho retrata a inexistência de ambientes escolares em número adequado para resolver o *déficit* de vagas nas escolas municipais, bem como expõe a prefeitura de Natal/RN cujos números revelam que o executivo não tinha docentes suficientes para ofertar as aulas regularmente.

O Centro de Formação de Professores (CFP) foi então sistematizado para capacitar os profissionais como objetivo de atender a exponencial procura pelos bancos

escolares na *Campanha De Pé No Chão*.[21] Com o advento da Lei nº 1.301 de 27 de dezembro de 1962, oficialmente estava criado o CFP para funcionar como cérebro da política pública educacional da capital potiguar.

A professora Margarida de Jesus Cortez ficou responsável por dirigir o CFP que funcionava com três níveis: a) Curso de Emergência para treinamento de monitores da campanha que habilitava em três meses pessoas leigas; b) Curso Normal de grau ginasial com conteúdo mais denso e duração de quatro anos para preparar os regentes de classe e c) Curso Normal de grau colegial para docentes com mais de três anos de experiência no currículo.

Passaram pelo processo formativo tanto leigos voluntários como assalariados da prefeitura de Natal. Cortez (2005, p. 8) reforça a necessidade de compreender as dificuldades pedagógicas detectadas no processo.

> Convém lembrar que nos anos 60, o número de professores leigos em todo o Estado era muito grande. Havia apenas uma Escola Normal para atender à demanda da formação docente. A maior preocupação da coordenação pedagógica era a aquisição das estratégias de ensino/aprendizagem. O aprender "fazendo" era a característica fundamental da Escola Nova que dominava o pensamento pedagógico da época. Neste sentido, as Unidades de Trabalho atendiam muito bem essa exigência.

As Unidades de Trabalho se configuravam como pequenos projetos com base em temas ofertados pela coordenação pedagógica do CFP para auxiliar no processo formativo a ser concretizado junto aos alunos. A ideia era que a partir de um assunto, todas as disciplinas fossem interligadas para transmitir o conteúdo de forma integrada.

Idelauzi[22], foi uma das "professorinhas" termo carinhoso usado no período para identificar as profissionais que contribuíram com a *Campanha De Pé No Chão*. Segundo narra, ela era aluna do segundo ano ginasial do Colégio Atheneu Norte-rio-grandense, onde cursava o ginasial na década de 1960 e foi convidada para participar do projeto:

> Fui convidada por D. Margarida para participar da Campanha. Ela [Margarida Cortez] não fez a inscrição na hora não, apenas indicou e a gente foi [...]. Assim, fui na Secretaria de Educação e informei que havia sido chamada e gostaria de me inscrever para participar (informação oral).

Idelauzi atuou no Acampamento de Nova Descoberta com apenas 14 anos de idade, recebia um pro labore e trabalhava no horário inverso ao do colégio, haja vista a necessidade de permanecer na escola. A Lei Estadual n° 2.171, de 06 de dezembro de 1957 possibilitou, excepcionalmente, a participação de leigos no processo de letramento, conforme registra Barbosa Júnior (2016, p. 208):

---

21 Góes (2010) apresenta um crescimento de 300% na matrícula, entre os meses de março a outubro de 1961, percentuais que dobraram no ano seguinte.
22 Entrevista concedida em fevereiro de 2017.

> Lei n° 2.171/1957
>
> *Omissis;*
>
> Art. 15 – o magistério Primário será exercido por brasileiros, maiores de 18 anos, em boas condições de saúde física e mental e que hajam recebido preparação conveniente em cursos de formação pedagógica.
> §1 – **Na falta de professores diplomados**, o Magistério será exercido por elementos locais, para o que será exigido exame de habilitação.
> §2 – Aos docentes **não diplomados** serão proporcionados cursos determinados em serviço, e **formação de emergência**, que os habilitam às funções de magistério (Grifos dos autores).

Assim como Idelauzi, muitos profissionais foram selecionados de maneira similar. O executivo municipal conseguiu mobilizar muitos segmentos sociais como artistas, estudantes universitários e intelectuais para contribuir no movimento popular. Ao longo da *Campanha De Pé No Chão*, os cursos de emergência capacitaram mais de 500 professores leigos (Góes, 2010). Os cursos tinham duração média de aproximadamente quatro meses.

Apesar da proposta de qualificação estar associada a uma intenção libertadora por meio da disseminação de uma educação profissional voltada para os anseios da população, percebe-se que os cursos possuíam um caráter eminentemente artesanal. Situação que se colocava em rota de colisão com o processo econômico que se instalava naquele momento histórico de industrialização mundial (Teixeira *et al*., 2017).

Na seção seguinte, fica evidenciado que diante das capacitações voltadas para áreas técnicas, cujo campo de atuação estava mais direcionado a questões artesanais do que propriamente a indústria, os futuros instrutores foram recrutados com um direcionamento mais alinhado a atividades manuais, realidade que exigiu a oferta de diretrizes pedagógicas específicas para direcionar os ensinamentos.

3 FORMANDO PROFESSORES PARA EDUCAR PARA O TRABALHO

Tendo em mente a fase correlata à educação profissional, *De Pé No Chão Também se Aprende uma Profissão*, a formação dos primeiros docentes para os Acampamentos Escolares também enfrentou dificuldades na busca por professores com qualificação técnica para atuar no processo formativo.

A preocupação naquele momento era ofertar aos trabalhadores uma formação para auxiliar na inserção ou no retorno ao mundo do trabalho. Essa educação não apresentava um caráter amplo e geral, ao contrário, possuía um viés mais imediatista, pois a população da capital potiguar não podia esperar, na medida em que era um momento de crise econômica, de escassez de empregos

e de inflação dos preços dos produtos mais basilares da mesa dos natalenses (Teixeira, 2017).

Entretanto, mesmo frente a exigências simples, encontrar professores para atuar na sexta fase da *Campanha* foi complicado por falta de pessoas com habilitação para socializar os conhecimentos práticos. Nesse sentido, Janilson Dias de Oliveira, responsável[23] por organizar a metodologia de ensino e de trabalho durante a fase do ensino profissionalizante, alertava que

> Quando a SUDENE começou a atuar no Nordeste então começou a campanha para ter eletricista, radiotelegrafista [...] toda essa gama de profissão ensinava esses jovens a ter uma profissão e um fato interessante, quando foi criado isso aqui eles iam também, os adultos, iam estudar nessa fase, estudar nos acampamentos para se escolarizar aqueles que só tinham a parte profissional e muitos outros iam para adquirir o certificado, porque com a implementação da SUDENE as empresas começavam a exigir um certificado de habilitação profissional e a Campanha De Pé No Chão era apta para fornecer o diploma de artífice (Informação verbal).

O depoimento justifica, em parte, a opção dos cursos profissionalizantes ministrados no âmbito da *Campanha*. No processo de busca por profissionais, Janílson relata que encontrou diversos ex-alunos da Escola Industrial de Natal e que estavam colaborando com a sexta fase. Foram escolhidos em virtude da experiência que detinham no processo produtivo, em que pese esse grupo de recém-formados ainda não possuir afinidade com aspectos pedagógicos importantes no processo de transmissão do conhecimento.

Janílson revela que

> Nós, do grupo de jovens ex-alunos da antiga escola industrial de Natal, fomos escolhidos, selecionados para fazer um curso de magistério em Curitiba através da comissão brasileira americana de educação industrial. [...] Djalma Maranhão passando por Curitiba tomou conhecimento que estava esse grupo de jovens se preparando para o magistério do ensino profissionalizante na escola técnica do Paraná, ele nos localiza [...] e fala na Campanha. [...]. Já em Natal, quando entrei na Campanha, Dr. Érico disse, professor Janílson, os seus colegas irão trabalhar na parte pedagógica porque aqui tem excelentes artesãos, excelentes profissionais mas não sabem nem como nada de como dar uma aula, como transmitir esse conteúdo.

O depoimento reforça a preocupação que a equipe de Djalma Maranhão demonstrava com relação à construção e transmissão dos saberes técnicos voltado para o campo do trabalho. Mostrava-se imperioso reconhecer a

23 Dr. Érico de Souza Hackradt, foi coordenador Geral da sexta fase, nasceu em Boa Saúde/RN. Foi vereador em Natal/RN pela UDN e assumiu a vice-presidência da Câmara Municipal de Natal em 1° de abril de 1960 a 29 de março de 1961.

necessidade de capacitação dos instrutores que ministrariam os cursos profissionalizantes, haja vista o domínio da práxis, mas a falta de afinidade com aspectos pedagógicos para auxiliar na transmissão do conhecimento.

Os professores Barroso Leite Medeiros, Isaias Maurício de Carvalho e Pedro Bandeira são ainda citados por Janílson como figuras atuantes no processo de capacitação dos instrutores. Os três ficariam com a responsabilidade de ensinar aos instrutores as técnicas e conceitos pedagógicos necessários para os cursos que seriam ofertados na Campanha.

Na sexta fase foram ministrados nos Acampamentos Escolares cursos de corte e costura, alfaiataria, marcenaria, sapataria, telegrafia, elementos de eletricidade, barbearia, bordado a mão, bordado a máquina, cerâmica, enfermagem de urgência, datilografia, taquigrafia e encadernação.

Figura 3 - Idelauzi e Janílson em



Fonte: Academia Cearamirinense de Letras e Artes (ACLA) e do arquivo pessoal das pesquisadoras.

Idelauzi, professorinha da Campanha e Janílson, coordenador pedagógico do movimento popular de Natal/RN, visualizados na Figura 3, contribuíram para as capacitações realizadas no transcorrer das aulas que foram ministradas pela Campanha.

Janilson e Idelauzi, ainda acreditam na educação como instrumento modificador da realidade social. Durante o período de vigência da *Campanha* (1961 a 1964) foram ministrados 30 cursos de aprendizes, e pelo menos 2.000 participantes da Campanha foram qualificados para o mundo do trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores para a educação profissional na *Campanha*, revelou o esforço dos organizadores do movimento popular de Natal/RN, na década de 60, para identificar, selecionar e capacitar os docentes que iriam trabalhar no projeto. O grupo gestor confeccionou o material didático utilizado nos processos de ensino e de aprendizagem, tendo ainda o zelo de fortalecer as raízes

culturais do povo brasileiro em uma sistemática de estímulo à identificação e pertencimento aos valores regionais.

Nesse contexto, era preciso que os precursores das capacitações, pois possuíam a atribuição de concretizar o processo de ensino e aprendizagem da Campanha. Assim, era imperioso que referenciados docentes compreendessem o momento vivenciado, concatenando-o com a realidade dos alunos e, de forma paralela realizassem um processo de aproximação a fim de transmitir os conhecimentos de maneira mais crítica e prazerosa, despertando a cidadania e a noção de pertencimento a um grupo social que deveria buscar por seus direitos.

Os docentes responsáveis pela educação profissional na Campanha, eram pessoas com bastante experiência prática, mas sem noção básica da maneira como se transmitir esse conteúdo. Assim, foi necessária uma sistematização pedagógica das atividades realizadas nos Acampamentos Escolares para capacitar esses monitores a fim de auxiliar nas aulas voltadas ao trabalho. Para tanto, Janílson e demais colegas da antiga escola industrial que cursaram o magistério em Curitiba foram sensibilizados para adentrar na Campanha e contribuir com o projeto educacional libertador.

REFERÊNCIAS

ATLAN, Henri. **A ciência é inumana?** Ensaio sobre a livre necessidade**.** São Paulo; Cortez; 2004.

BARBOSA JÚNIOR, Walter P. **As políticas de educação popular em Natal – RN (1957-1964)**. Holos, 2016, Vol.32(2), pp.208-230.

CABRERA, I. I.; ARAÚJO, I.A.G. A Revolução Cubana no livro didático. *In*: **64ª Reunião Anual da SBPC**. 2012. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/5003.htm. Acesso em: 08 de out. de 2016.

CORTEZ, Margarida de Jesus. **A prática pedagógica da campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler.** 2005. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/penochao/cortez_pratica_pedagogica_pe_no_chao.pdf. Acesso em: 15, abr. 2017.

COSTA, Lúcia de Fátima Vieira da. **Conhecimento proibido:** a educação popular na visão dos guardiões da ordem. 280 f. Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

DRAIBE, Sônia M. RIESCO, Manuel. **Estados de Bem-Estar Social e estratégias de desenvolvimento na América Latina**: Um novo desenvolvimento em gestão? Sociologias, Porto Alegre, ano 13, n° 27, maio/ago. 2011, p. 220-254.

FÁVERO, Maria de Lurdes. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. *In*: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professor:** pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2001.

GERMANO, José Willington. **Lendo e Aprendendo.** A Campanha De pé no chão. Coleção teorias e práticas sociais. [1989]. Editora Autores Associados. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/penochao/livro_willington_lendo_aprendendo_pe_no_chao_1989.pdf. Acesso em: 16 set. 2015.

GERMANO, José Willington. **Lendo e Aprendendo:** a Campanha de Pé no Chão. Natal: Palumbo, 2010.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil:** 1964-1985. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERMANO, José Willington. **De pé no chão também se aprende a ler:** política e educação no Rio Grande do Norte 1960 – 1964. [1981]. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/moacyr/a_pdf/tese_willington_unicamp_1981.pdf. Acesso em: 16 de set. de 2015.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, Moacyr de. **De pé No Chão Também se Aprende a Ler: 1961 – 1964 uma escola democrática**. Natal: Palumbo, 2010.

GÓES, Moacyr de. **Dez Lembranças de Djalma Maranhão**. 1984. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/penochao/moacyr_10_lembrancas_djalma.htm. Acesso em: 15 de jan. de 2017.

ROCHA FILHO, Ruy Alkmim. **O parto dos Caminhos**: Formação dos Sindicatos Rurais no Rio Grande do Norte (1960-19640). 2005. 162f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional; Cultural e Representações) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2005.

SPINELLI, Pablo Cruz Costa. **O Livros de Leitura da Campanha De Pé No Chão Também se Aprende a Ler/RN**: um estudo dos pressupostos histórico-culturais.

145 f. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2010.

TEIXEIRA, Walkyria de Oliveira Rocha. **A Educação profissional na Campanha De Pé no chão também se Aprende a Ler:** De Pé no chão também se aprende uma profissão. 30/11/2017. 126 f. Mestrado em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

TEIXEIRA, Walkyria de Oliveira Rocha; CARLOS, Frankileide; SILVA, Lenina Lopes Soares. **O Pensamento Freireano**: uma análise das práticas da educação profissional na campanha de pé no chão também se aprende a ler. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 3, n. 9, 18 mar. 2017.

CAPÍTULO 8:

Estado do conhecimento sobre o Ensino do Pensamento Computacional na Educação Básica para Pessoas com Deficiência

Estado do Conhecimento sobre o Ensino do Pensamento Computacional na Educação Básica para Pessoas com Deficiência

Jeanne da Silva Barbosa Bulcão[24]
Secretaria de Educação de Macaíba/RN
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0902-7926

Aurélio Ramiro de Oliveira[25]
Secretaria Estadual de Educação/RN
ORCID: http://orcid.org/0009-0007-7518-0084

Ilane Ferreira Cavalcante[26]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-1783-9879

1 INTRODUÇÃO

O Pensamento Computacional (PC) passou a ser debatido com maior intensidade a partir de 2006, após a publicação do artigo da professora Jeannette Wing. Desde então, a temática ganhou relevância e, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorporou o PC, relacionando-o ao ensino de Matemática na segunda fase do Ensino Fundamental, que abrange do 6º ao 9º ano.

Mais recentemente, as diretrizes do Conselho Nacional de Educação estabeleceram um conjunto de competências e habilidades, em anexo à BNCC, por meio da Resolução Nº 1, de 4 de outubro de 2022, e a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital, formalizam e orientam a formação dos estudantes em três eixos: mundo digital, cultura digital e pensamento computacional. Este último, embora aplicável desde a Educação Infantil, consolidou-se como uma competência essencial no século XXI, não apenas para a formação de profissionais da tecnologia, mas também como uma habilidade fundamental para a resolução de problemas e o desenvolvimento do raciocínio lógico em diferentes contextos.

24 jeannesbarbosas@gmail.com
25 profaurelio.port@gmail.com
26 ilane.ifrn@gmail.com

Nesse sentido, o PC deve ser compreendido não apenas como conhecimento técnico, mas também como um conhecimento de direito das Pessoas com Deficiência (PcD). Isso porque, entre outros aspectos de relevância e pacto social, o PC envolve a habilidade de formular problemas de maneira que um computador ou uma pessoa possa solucioná-los, ao desenvolver quatro dimensões relativas ao exercício do pensamento: decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos. Essas capacidades, quando adaptadas às necessidades específicas dos estudantes PcD, podem contribuir de forma significativa para seu desenvolvimento cognitivo e social.

É importante destacar que o pensamento computacional não se restringe ao uso de computadores. Embora possa ser aplicado em contextos de programação e computação, trata-se de uma abordagem mental voltada à resolução de problemas, estreitamente vinculada ao raciocínio lógico. Ademais, a inclusão de alunos PcD na educação formal é uma necessidade global, exigindo acesso a ambientes educacionais acessíveis, adaptados e equitativos.

Assim, o PC pode se constituir como uma ferramenta mental que potencializa a criação de recursos didáticos capazes de desenvolver competências e habilidades desses estudantes, permitindo-lhes assumir um papel ativo e participativo em suas trajetórias educacionais. Contudo, observa-se que o uso do PC ainda não é frequente no cotidiano escolar. Sua presença poderia ampliar o repertório de estratégias específicas para atender à diversidade de estudantes em sala de aula.

Nesse cenário, a formação inicial e continuada dos professores torna-se fundamental, pois, para além da transmissão de conhecimentos sobre o tema, o ensino do PC possibilita a promoção do raciocínio lógico, criatividade e resiliência dos alunos com deficiência, ao oportunizar que expressem suas ideias e soluções.

Diante desse panorama, necessita-se compreender como está a produção de conhecimento sobre o ensino do pensamento computacional para pessoas com deficiência, examinando as diferentes abordagens, metodologias e práticas pedagógicas aplicadas. A partir dessa análise – das práticas pedagógicas e dos recursos didáticos – pretende-se identificar caminhos para uma inclusão efetiva e significativa desses estudantes no contexto educacional.

Dessa forma, para alcançarmos o objetivo proposto, formulamos a seguinte questão de pesquisa: quais são as abordagens, metodologias e práticas pedagógicas utilizadas nas produções acadêmicas disponíveis no Portal de Periódicos da Capes, para o ensino do pensamento computacional a pessoas com deficiência? Nosso objetivo consiste em mapear a produção de conhecimento sobre esse tema, analisando os recursos, as abordagens e as práticas pedagógicas apresentadas nos artigos publicados no repositório de periódicos da Capes, considerando as publicações dos últimos dez anos (2014 - 2024).

Para alcançar esse objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar as principais metodologias e estratégias pedagógicas

utilizadas no ensino do PC para pessoas com deficiência; (ii) examinar os desafios enfrentados por professores e alunos nesse processo; e (iii) analisar os resultados dessas metodologias e estratégias na promoção da aprendizagem do PC entre pessoas com diferentes tipos de deficiência.

A análise será fundamentada em autores e trabalhos diretamente relacionados ao objeto investigado. A fundamentação teórica ancora-se em estudos da área de computação e na perspectiva da epistemologia da práxis, orientada por uma pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011).

2 ENSINO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

O ensino do pensamento computacional, enquanto habilidade que promove o desenvolvimento do raciocínio para a resolução de problemas, inspirado nos processos de criação de soluções computacionais, tem sido incentivado na formação de estudantes e professores, especialmente nas últimas décadas (Wing, 2021; Brackmann, 2017; Raabe; Zorzo; Blikstein, 2020).

A Norma de Computação da Educação Básica, anexa à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecem um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica e apontam caminhos para essa integração na formação dos alunos. A Norma é dividida em três eixos: mundo digital, cultura digital e pensamento computacional. Além de indicar os objetos de aprendizagem e as habilidades, a Norma sugere estratégias plugadas e desplugadas para serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Essas estratégias, presentes na Norma de Computação para a Educação Básica, não necessariamente dão conta das necessidades e das especificidades de todos os estudantes, sobretudo aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especializada. Sendo, dessa forma, necessário o desenvolvimento e o aprimoramento de práticas de ensino e aprendizagem capazes de atender a essas especificidades dos estudantes.

Ademais, o direito a práticas de ensino dialógicas e inclusivas é garantido pela modalidade da educação especial, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece que essa educação deve ser preferencialmente oferecida na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Além disso, a educação inclusiva é entendida como aquela que possibilita aos indivíduos, com características específicas, acompanhar, de forma igualitária, o ensino ao lado de seus colegas, assegurando que isso ocorra sem comprometer seu processo individual de aprendizagem (Brasil, 2015).

É nesse sentido que trabalhos como os de Cassemiro (2024) e Silva (2024) expressam a relevância de relatos sobre a interseção entre educação profissional, educação inclusiva e recursos educacionais. Esses estudos destacam a

importância da equipe multidisciplinar nas escolas e a compreensão do papel desempenhado no processo educativo.

Da mesma forma, a pesquisa de Oliveira; Vasconcelos; Barros Filho (2023) levanta o estado do conhecimento para verificar se a utilização das tecnologias digitais está adequada a todos os estudantes, a fim de que possam ser efetivamente incluídos no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo é promover o desenvolvimento das habilidades essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL). A pesquisa revela que uma crescente utilização dos jogos educativos pode aumentar o engajamento e o interesse das crianças.

É fundamental discutir a relação entre o uso de jogos, o pensamento computacional e a educação inclusiva como recursos que contribuem para o desenvolvimento de habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso se deve porque tais habilidades são cada vez mais demandadas pelas exigências sociais, que requerem das pessoas uma postura crítica e uma elevada capacidade de resolver problemas de forma colaborativa e ágil.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O conhecimento científico é resultado de um longo processo de desenvolvimento histórico, respaldado por movimentos que promoveram transformações nas formas de pesquisa. Não se pode pensar em produzir conhecimento novo sem compreender, inicialmente, o conhecimento existente. A ciência é marcada pelo espaço-tempo e localizada; é produto e resultado das condições epistêmicas de natureza diversa, como, por exemplo, aquelas advindas do social e da psicologia (Santos, 2008).

Na busca por identificar quais são as abordagens, metodologias e práticas pedagógicas utilizadas para o ensino do pensamento computacional para pessoas com deficiência, a pesquisa busca mapear a produção científica relacionada ao tema. Nesse sentido, quanto ao objetivo, o estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa, realizada por meio do estado do conhecimento na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, considerando a produção intelectual dos últimos 10 anos.

O estado do conhecimento seguiu o rigor metodológico e as fases descritas por Morosini; Nascimento; Nez (2021), cujas etapas envolvem: escolha das fontes de produção científica, seleção dos descritores de busca, organização do *corpus* de análise, seleção dos primeiros achados, identificação e seleção das fontes, construção das categorias analíticas do corpus, organização da bibliografia categorizada e considerações finais.

O quadro de caracterização da pesquisa, conforme as fases definidas por Morosini; Nascimento; Nez (2021), adotou os periódicos da CAPES como principal

fonte de dados. Inicialmente, foram testados descritores combinados com os termos Educação inclusiva, PCD, EPT, Educação Profissional e Educação Básica; entretanto, não foram identificadas produções, mesmo com diferentes composições de busca. Posteriormente, realizamos os testes diretamente na Revista de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT) e na Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE), onde resultados semelhantes foram encontrados, o que motivou a adoção de outra estratégia.

Diante dessas limitações, optamos por realizar a seleção a partir de um conjunto de descritores mais genéricos e a seleção por meio do contexto dos artigos e da identificação de indicadores, tais como perfil da amostra, disciplina, estratégia metodológica, entre outros. Sendo assim, na etapa de definição dos descritores de busca, utilizamos as palavras-chave: pensamento computacional, educação inclusiva e deficiência. Essas foram configuradas na seguinte *string* de busca: (title: "pensamento computacional") AND ("educação inclusiva" OR deficiência OR "pessoa com deficiência" OR PCD) essa busca resultou no retorno de 9 artigos.

Para a organização do corpus de análise no estudo "Estado do conhecimento sobre o Ensino do Pensamento Computacional para Pessoas com Deficiência" foram seguidas metodologias baseadas em etapas, conforme descritas por Morosini; Nascimento; Nez (2021). A organização do *corpus* de análise iniciou-se com uma leitura flutuante dos resumos dos artigos retornados pela *string* de busca. Essa leitura inicial teve como objetivo a familiarização com o conteúdo e identificação da relevância das publicações para o tema da pesquisa, possibilitando um entendimento amplo sobre as publicações disponíveis.

Na fase seguinte, foram selecionados os principais achados, registrando as referências preliminares relevantes ao tema, com breves anotações sobre o conteúdo e a relevância de cada fonte. Isso permitiu refinar a compreensão inicial sobre as contribuições mais significativas. Seguindo a referência de estado de conhecimento adotada, foi criada uma bibliografia sistematizada, o que consiste na fase três, refinando a seleção inicial para compor o corpus principal de análise. Nessa etapa, foram aplicados critérios de inclusão e exclusão, para assegurar a qualidade e relevância das fontes, resultando na seleção de três artigos de diferentes revistas.

Quadro II - Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Publicações entre 2014 e 2024; Presença de descritores como "Pensamento Computacional", "Educação Inclusiva", "Deficiência" no título ou palavras-chave; artigos completos com acesso aberto.	Revisões Sistemáticas de Literatura (RSL); Ausência de categorias relacionadas ao ensino inclusivo de pensamento computacional; falta de descritores relevantes no título ou nas palavras-chave; publicações com acesso fechado.

Fonte: Autoria própria (2024).

Essas etapas garantiram que o estudo resultante representasse um levantamento condizente com o resultado exposto pela base de dados utilizada sobre o ensino do pensamento computacional inclusivo para pessoas com deficiência, revelando, então, escassez de produções sobre o tema na Educação Básica e lacuna na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos a partir do estado do conhecimento. No Quadro II, estão listados todos os trabalhos recuperados e analisados durante a pesquisa. Destacamos que após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, evidenciam uma escassez de produções no campo da educação profissional e tecnológica.

Como mencionado anteriormente, foram realizados alguns testes para compor a delimitação da pesquisa e, a partir desses testes, verificou-se que as produções e relatos encontrados concentram-se predominantemente na formação de estudantes da educação básica. Apenas Ribeiro e Pinto (2023) mencionam a criação de uma ação associada à formação de professores, contemplando o público da Educação Básica e profissional.

Quadro II - Artigos analisados

Trabalhos	Endereço	Revista/ Periódicos	Autor/ Citação
Avaliação de Chapeuzinho Vermelho Desplugada: um jogo para o desenvolvimento do Pensamento Computacional destinado a alunos com Deficiência Visual	Link	Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología	Machado *et al*. (2023)
Pensar e Lavar: Processo de desenvolvimento e avaliação de um jogo digital educacional para promover o Pensamento Computacional para crianças neurotípicas e com Deficiência Intelectual	Link	Revista Brasileira de Informática na Educação	Dutra; Maschio; Gasparini, 2023 (2023)
Arquiteturas Pedagógicas Inclusiva e Pensamento Computacional	Link	Revista Diálogo Educacional	Ribeiro e Pinto (2023)

Fonte: Autoria própria, (2024).

Essa predominância de trabalhos sobre pensamento computacional na perspectiva da inclusão, no contexto da educação básica, é reforçada pela natureza das revistas e periódicos de divulgação, que geralmente publicam estudos voltados para a aplicação de tecnologias da informação e comunicação nesse nível de ensino. Essa tendência sugere um foco maior na formação de estudantes da educação básica, em detrimento de estudos direcionados à educação profissional e tecnológica.

Quanto aos objetivos, os trabalhos podem ser divididos em três categorias: a primeira, foca no uso de jogos desplugados no ensino do PC; a segunda, no relato do processo de desenvolvimento e produção de jogos digitais acessíveis para o ensino de crianças neurotípicas e com deficiência intelectual; e a terceira, na formação de professores e criação de Arquiteturas Pedagógicas Inclusivas voltadas ao ensino do pensamento computacional (Machado et al., 2023; Dutra; Maschio; Gasparini, 2023; Ribeiro e Pinto, 2023).

Em Machado *et al*. (2023), os autores avaliam o potencial do jogo "Chapeuzinho Vermelho Desplugado" como recurso didático para o desenvolvimento do pensamento computacional em alunos com deficiência visual. O estudo conclui que o jogo desplugado permitiu aos estudantes desenvolverem habilidades para a resolução dos problemas propostos, por meio da aprendizagem teórica e prática dos pilares do pensamento computacional. Como limitação, os autores destacam o fato de o jogo ter sido criado inicialmente para o público infantil e aplicado a um número reduzido de participantes. No entanto, ressaltamos que práticas inclusivas, envolvendo alunos com deficiência, tendem a ocorrer com menos estudantes, muitas vezes em salas especializadas.

O processo de construção de um jogo digital educativo acessível e seu impacto são descritos por Dutra; Maschio; Gasparini (2023). Segundo os autores, o jogo objetivou promover o desenvolvimento do pensamento computacional em crianças neurotípicas e com deficiência intelectual que estão no início do processo de alfabetização. Dutra; Maschio; Gasparini (2023) apontam que as crianças neurotípicas puderam interagir com o jogo devido à sua simplicidade, rapidez e interface amigável. Além disso, o jogo possui um potencial motivador, contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura, assim como despertou a curiosidade dos participantes para descobrir o que virá na fase seguinte, apoiando-se, dessa maneira, na ludicidade.

Em Ribeiro e Pinto (2023), os autores analisam mapas mentais produzidos pelos participantes e os diálogos registrados durante as apresentações no *workshop* de formação de professores para a criação do curso. Os autores concluem que é possível identificar padrões de atividades facilitadoras para pessoas com deficiência (PcD), que promovem práticas docentes mais inclusivas. Além disso, observamos que o pensamento computacional pode ser aplicado de forma interdisciplinar para atender PcD com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades, Superdotação e Transtornos de Aprendizagem, com adaptações específicas para cada caso. Os participantes puderam apresentar parte das propostas pedagógicas desenvolvidas, resultando na criação de um Ecossistema de Aprendizagem com várias Arquiteturas Pedagógicas estruturadas e replicáveis.

Dessa forma, resumidamente, indicamos que a produção acadêmica revelada pelo estado do conhecimento indica uma predominância de práticas de ensino as quais utilizam técnicas pedagógicas desplugadas (Machado *et al*.,

2023) e plugadas (Dutra; Maschio; Gasparini, 2023; Ribeiro; Pinto, 2023), sem menção a propostas apoiadas em estratégias de aprendizagem híbrida que envolvam, por exemplo, o uso de robótica. Essas estratégias estão relacionadas às necessidades específicas dos estudantes ou às suas limitações de aprendizagem, que os trabalhos de Machado *et al*. (2023), Dutra; Maschio; Gasparini (2023) e Ribeiro e Pinto (2023) buscaram atender com suas pesquisas, sendo elas, as dificuldades visuais e intelectuais.

Outro aspecto observado, embora de forma limitada, por razão do número de produções retornadas, refere-se à correlação entre atividades desplugadas e a deficiência visual, e atividades plugadas para a deficiência intelectual ou para transtornos de aprendizagem, como o TDAH e o autismo. Isso é evidenciado nas pesquisas de Machado *et al*. (2023), voltadas para a deficiência visual, e de Dutra; Maschio; Gasparini (2023) e Ribeiro e Pinto (2023), relacionadas à deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem.

Os recursos utilizados para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas no ensino do pensamento computacional, predominantes nas três pesquisas analisadas, envolvem o uso de jogos e atividades gamificadas. Esses jogos possuem características distintas: o ensino inclusivo de pensamento computacional para estudantes com deficiência visual utiliza jogos analógicos ou concretos (Machado *et al*., 2023), enquanto para a deficiência intelectual e para o espectro autista predominam jogos digitais ou atividades gamificadas (Dutra; Maschio; Gasparini, 2023; Ribeiro; Pinto, 2023).

A utilização de jogos na educação é uma prática amplamente conhecida e consolidada, entretanto, no ensino de pensamento computacional, o estudo revela que essa abordagem tem se destacado especialmente para estudantes neuroatípicos.

O ensino do pensamento computacional em uma perspectiva inclusiva apresenta alguns desafios, conhecidos e mencionados por outros trabalhos na área. Dessa forma, os principais desafios destacados pelos autores incluem limitações nos recursos utilizados, inadequação dos espaços públicos, ausência de materiais didáticos e recursos apropriados, baixa qualificação de professores em educação inclusiva e dificuldade de acesso dos docentes a formações específicas (Machado *et al*., 2023; Dutra; Maschio; Gasparini, 2023; Ribeiro e Pinto, 2023).

Além disso, no que se refere à utilização de jogos digitais, Dutra; Maschio; Gasparini (2023), ao discutir as limitações do jogo utilizado, indicam que seria interessante permitir que a criança pudesse sair do jogo a qualquer momento, utilizar o recurso de *touchscreen* com a funcionalidade de "arrastar" e "soltar", contar com personagens mais presentes no jogo e incluir uma tela de configuração de fases e níveis, que não foi identificada pelas especialistas.

Diante disso, cabe destacar que as práticas educativas relacionadas ao ensino inclusivo do pensamento computacional devem ser desenvolvidas

considerando esses desafios conhecidos, bem como a possibilidade de utilizar recursos digitais, como jogos ou atividades gamificadas, com as configurações previamente indicadas pelos autores.

A produção acadêmica mapeada revela, ainda, que os trabalhos analisados se apoiam em modelos de aprendizagem específicos para o contexto da educação inclusiva, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), Atividades da Vida Diária (AVD) e a Arquitetura Pedagógica Inclusiva (API), sendo esses modelos utilizados no planejamento e operacionalização das atividades com os estudantes (Machado *et al*., 2023; Dutra; Maschio; Gasparini, 2023; Ribeiro e Pinto, 2023). Apesar de fazerem referência a esses modelos e diretrizes, os autores não relacionam os resultados e discussões aos fundamentos teóricos, o que pode impactar a compreensão dos leitores que precisam interpretar essas conexões.

As pesquisas concluíram, de forma resumida, que o uso de jogos desplugados possibilitou aos estudantes desenvolverem habilidades de resolução de problemas, enquanto o jogo digital aplicado aumentou a motivação (Machado *et al*., 2023; Dutra; Maschio; Gasparini, 2023). No caso da pesquisa de Ribeiro e Pinto (2023), os resultados da pesquisa, para criação de uma arquitetura de formação inclusiva, revelaram padrões em atividades facilitadoras, beneficiando diferentes perfis de estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino do pensamento computacional é um direito de todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, cognitivas ou emocionais. Todavia, a garantia desse direito depende de diversas demandas, de ordem material, estrutural e intelectual. O objetivo deste trabalho foi mapear a produção de conhecimento sobre o ensino do pensamento computacional para pessoas com deficiência, analisando os recursos, as abordagens e práticas pedagógicas utilizadas na Educação Básica e na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com o intuito de compreender como esse ensino pode ser viabilizado em uma perspectiva inclusiva.

De forma geral, as produções retornadas pelo portal de Periódicos da Capes indicam que há poucas pesquisas sobre o ensino do pensamento computacional na perspectiva inclusiva. Observamos uma correlação entre abordagens plugadas e deficiências intelectuais, transtornos de aprendizagem e espectro autista, enquanto a abordagem desplugada se relaciona diretamente com a deficiência visual.

Por fim, concluímos que os recursos mencionados, tanto jogos digitais quanto não digitais, além de atividades gamificadas, foram utilizados por todos os

artigos, destacando seus potenciais no engajamento, motivação e aprendizagem de diversas habilidades, incluindo raciocínio lógico-matemático e leitura.

6 REFERÊNCIAS

BRACKMANN, Christian Puhlmann. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CASSEMIRO, Kleiton. **Para além dos sons:** relato de experiência em uma sala de aula do IFRN com estudantes surdos. *In*: ALENCAR, Breno Rodrigo de Oliveira; ALVES, Clarissa Cecília Ferreira; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros (orgs.). Caminhos para diversidade: deficiência e inclusão - volume I. [livro eletrônico]. Natal: IFRN; Belém: IFPA; João Pessoa: IFPB, 2024. p. 29.

DUTRA, Taynara Cerigueli; MASCHIO, Eleandro; GASPARINI, Isabela. Pensar e Lavar: Processo De Desenvolvimento E Avaliação De Um Jogo Digital Educacional Para Promover o Pensamento Computacional Para Crianças Neurotípicas e com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, V. 31, 2023.

MACHADO, Ana Paula Rodrigues *et al*. Avaliação de Chapeuzinho Vermelho Desplugada: um jogo para o desenvolvimento do Pensamento Computacional destinado a alunos com Deficiência Visual. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, n. 34, p. 66-74, 2023.

MOROSINI, Marilia; NASCIMENTO, Lorena Machado; NEZ, Egeslaine. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

OLIVEIRA, Izabel Cristina Fernandes; VASCONCELOS, Francisco Herberth Lima; BARROS FILHO, Edgar Marçal. Tecnologias para o desenvolvimento de competências sob a perspectiva da educação inclusiva no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Docentes**, v. 8, n. 21, p. 19-29, 2023.

RAABE, André; ZORZO, Avelino F.; BLIKSTEIN, Paulo. **Computação na educação básica:** fundamentos e experiências. Penso Editora, 2020.

RIBEIRO, Claudiane Figueiredo; PINTO, Sérgio Crespo Coelho da Silva. Arquiteturas Pedagógicas Inclusiva e Pensamento Computacional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 79, p. 1429-1449, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev.Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Silvana de Sousa. **Ensino de Geografia e Transtorno do Espectro Autista:** interfaces com os recursos didáticos tecnológicos**.** *In*: ALENCAR, Breno Rodrigo de Oliveira; ALVES, Clarissa Cecília Ferreira; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros (orgs.). Caminhos para diversidade: deficiência e inclusão - volume I. [livro eletrônico]. Natal: IFRN; Belém: IFPA; João Pessoa: IFPB, 2024. p. 95.

WING, Jeannette M. Pensamento computacional. **Educação e Matemática**, n. 162, p. 2-4, 2021.

POSFÁCIO

POSFÁCIO

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva[27]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-8275-7714

A obra *Dimensões da Docência: Formação, Prática e Gestão da Sala de Aula na Educação Profissional*, organizada por Ilane Ferreira Cavalcante, Ana Lúcia Sarmento Henrique e Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva, oferece uma análise profunda sobre os desafios e as potencialidades da atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A articulação dos capítulos revela que a formação de professores consiste em um campo de disputa entre modelos conservadores e perspectivas críticas, apresentando tensionamentos, mas também possibilidades de avanço na direção de um projeto societário comprometido com a emancipação humana.

Entre os tensionamentos observados na formação e atuação docente, destaca-se a prevalência de uma epistemologia da prática, na qual a experiência em sala de aula subsiste como base exclusiva para a docência. Conforme evidenciam as reflexões dos autores do capítulo 1, esse fenômeno favorece o distanciamento da crítica social e focaliza a mera formação de mão de obra para o mercado. Um segundo impasse, observado a partir da leitura do capítulo 2, reside na existência de estruturas curriculares fragmentadas e mal distribuídas, com peso excessivo nas dimensões técnica e epistemológica, fator que gera sofrimento psíquico em docentes e discentes.

Outro ponto, presente nas reflexões que atravessam a obra, refere-se às políticas de formação de professores, caracterizadas como descontínuas, emergenciais e marcadas por retrocessos neoliberais. Tais características têm permitido que um expressivo número de professores bacharéis ou com notório saber, sem licenciatura ou formação pedagógica, atuem na EPT, o que dificulta a compreensão da docência na perspectiva da emancipação humana e fragiliza o enfrentamento da complexidade que envolve a profissão docente nesta modalidade. Na mesma direção, observa-se o tensionamento gerado pela

27 filomena.silva@ifc.edu.br

escassez de informações e de formação para servidores recém-ingressos quanto à missão dos Institutos Federais e às bases conceituais do Ensino Médio Integrado, cujos fundamentos residem na formação omnilateral e politécnica.

Soma-se a esses desafios a existência de processos formativos que, ao silenciarem a dimensão subjetiva, geram pressões acadêmicas que culminam na desistência dos cursos. Sob a mesma lógica de exclusão, conforme destacam Jeanne da Silva Barbosa Bulcão, Aurélio Ramiro de Oliveira e Ilane Ferreira Cavalcante, emerge o tensionamento da escassez de produções científicas e práticas pedagógicas voltadas às Pessoas com Deficiência na EPT. Tal reflexão é indispensável, sobretudo, diante de uma concepção de educação profissional comprometida com os princípios democráticos, inclusivos e com uma formação omnilateral e politécnica.

Ao mesmo tempo que a obra, em seus oito capítulos, diagnostica os tensionamentos da/para a docência na EPT, emerge o horizonte das possibilidades — ou seja, os esperançares. Como ação intencional e transformadora, Jacob Costa de Oliveira e Ana Lúcia Sarmento Henrique destacam, no capítulo 1, que a adoção da epistemologia da práxis preconiza a indissociabilidade entre teoria e prática como via capaz de contribuir para transformar o mundo, visando à emancipação humana e ao processo de humanização.

Nessa mesma trilha, Elizane Silva do Nascimento e Roberto Douglas da Costa (capítulo 3) defendem a articulação entre teoria e prática como o eixo fundamental de uma formação que integre as dimensões epistemológicas, técnicas, estéticas, políticas e éticas. Para os autores, uma formação que contemple tamanha abrangência possui o potencial de consolidar uma educação profissional e tecnológica que seja, de fato, emancipadora e revolucionária. Nesse sentido, a integração dessas múltiplas dimensões torna-se o alicerce para uma atuação docente que não se limite ao fazer instrumental. A essas reflexões somam-se as provocações de Lara Bernardino da Silva e Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares que, no capítulo 2, convocam à mobilização das dimensões ética (sentido do trabalho), estética (sensibilidade e afetividade) e política (consciência crítica) no exercício cotidiano da docência.

A obra convida, ainda, à reflexão sobre a relevância dos projetos integradores e do planejamento coletivo como estratégias para superar a dicotomia entre formação geral e técnica. Emerge a potencialidade de metodologias de pesquisa como a entrevista narrativa, ferramenta potente de reflexão e construção da identidade docente. Adicionalmente, as leituras impulsionam o diálogo com os movimentos sociais, como estratégias para uma formação de trabalhadores que articula as demandas do mundo do trabalho e contribui na formação da consciência crítica. De forma indissociável, incita-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, garantindo o direito ao

ensino do pensamento computacional aos estudantes, independente das condições sociais, cognitivas ou emocionais.

Nesse horizonte analítico, a obra *Dimensões da Docência: Formação, Prática e Gestão da Sala de Aula na Educação Profissional* reforça a compreensão de que o exercício da docência na EPT não pode ser entendido como um ato de neutralidade técnica, mas como uma construção social, política, cultural e ética contínua. As discussões apresentadas ratificam o entendimento de que a formação e a atuação dos professores da Educação Profissional precisam ser compreendidas em sua relação direta com o próprio projeto societário existente ou, ainda, com aquele projeto de sociedade ao qual se está comprometido.

A leitura dos capítulos remete à reflexão de que a formação de professores na EPT é um elemento estratégico: pode servir tanto à construção de um projeto societário de emancipação humana quanto à consolidação da sujeição ao projeto societário capitalista. Sob tal compreensão, infere-se que a ausência de uma política de Estado sólida e contínua para a área consiste, em si, em uma estratégia política de indução ao praticismo conservador da/na atividade docente, corroborando para a fabricação de uma identidade docente convergente com os interesses do capital.

A síntese das discussões, realizadas na obra, reafirma a necessidade de superar esse "praticismo" conservador e rejeitar a visão reducionista do aprender e ensinar fazendo, ideia implícita no notório saber, que é historicamente reconhecido nas/pelas políticas educacionais como suficiente para a docência na modalidade da educação profissional, mas que para o campo progressista possui limites para os processos de formação comprometidos com a emancipação humana. Recusar tal condição como suficiente para a docência é indispensável para que a atuação na EPT seja uma ação sobre o mundo e com o mundo. Como sustentam Jacob Costa de Oliveira e Ana Lúcia Sarmento Henrique no capítulo inaugural, tal postura pressupõe que, ao indissociar a teoria da prática, compromete-se com um projeto societário de emancipação humana.

Torna-se imperativo, portanto, reafirmar a urgência de uma formação de professores e de estudantes da Educação Profissional e Tecnológica a partir da perspectiva da práxis, haja vista a esterilidade de processos de formação humana que dissociam teoria e prática. Urge repensar a formação desses profissionais, particularmente no atual cenário brasileiro, que tem induzido a ampliação indiscriminada da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Segundo consta no texto do Novo Plano Nacional de Educação (2026-2036), válido para o próximo decênio, tal ampliação deverá atingir 50% das matrículas do Ensino Médio brasileiro; fator que desperta preocupação, dado o potencial risco que se corre tanto para a privatização da educação profissional, quanto para a própria concepção de formação da juventude que orientará as políticas públicas.

Dessas reflexões depreende-se que a educação profissional e tecnológica, para além de todos os tensionamentos e dos desafios que possui historicamente — relacionados aos riscos de privatização, à concepção de formação da juventude, às condições de trabalho de docentes e demais trabalhadores da educação e à infraestrutura —, ainda possui fôlego para resistir. Espera-se que a produção coletiva e contra-hegemônica, aliada ao compromisso com a vida permitam uma atuação profissional fortemente vinculada a uma práxis capaz de agir no mundo para transformá-lo, visando a emancipação humana.

As dimensões ética, estética, política, cultural, científica, tecnológica, humana e social emergem como pilares da formação desses trabalhadores da educação e de seus estudantes. Sob tal compreensão, e conhecendo a potencialidade da formação omnilateral — que articula ciência, cultura, trabalho e tecnologia em um único projeto educativo, sem restringir a formação humana às demandas imediatas do mercado —, entende-se a urgência de se estabelecer um amplo debate acerca da relevância tanto da formação quanto da atuação profissional dos trabalhadores da educação. Tais profissionais figuram como agentes políticos e humanizadores, sujeitos essenciais para que outro projeto societário permaneça no horizonte da utopia. Afinal, como ensina Eduardo Galeano, “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva
Florianópolis, 02 de abril de 2026.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

ORGANIZADORES

Ilane Ferreira Cavalcante



Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora/PT. Doutora em Educação (2002), mestra em Estudos da Linguagem (1996) e Graduada em Letras com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa e respectivas literaturas (1991), todos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP).

Ana Lúcia Sarmento Henrique



Doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madri, mestra em Letras e graduada em Letras/Inglês. Professora titular aposentada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional/IFRN.

Bruno Rafael Costa Venancio da Silva



Doutor em Filologia pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madri (ES). Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2015). Especialista em Metodologia em Ensino de Língua Espanhola pela FTC (2011). Possui graduação em Licenciatura em espanhol pelo IFRN (2010). É professor do IFRN e, desde 2023, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN.

AUTORES

Ana Cláudia Ribeiro de Souza



Professora titular do Instituto Federal do Amazona (IFAM), possui Pós-doutorado em Educação Profissional pelo Instituto Politécnico do Porto (Portugal), é doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e mestra em História da Ciência pela PUC/SP. Professora permanente no Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico/IFAM, e do Programa de Pós-graduação em Rede Nacional, em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Atuou em diversos cargos na gestão educacional, como Diretora de Ensino no Campus Manaus Distrito Industrial/IFAM, Diretora de Ensino de graduação, na Pró-Reitoria de Ensino/IFAM, e Diretora de Pós-Graduação, na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação/IFAM. Autora de diversos livros e artigos na área da história da Educação Profissional e Tecnológica, e formação docente. É membra do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/CONEP).

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares



Possui pós-doutorado pela Universidade do Minho em Portugal e pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) no Brasil. Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela UFRN. Graduada em Pedagogia e Jornalismo, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), onde atua em programas de pós-graduação e nos cursos de graduação; coordena o Projeto “Diálogos sobre Capital Cultural e Práxis do IFRN” desde 2017; é membro do Grupo de Pesquisa em Educação (NUPED/IFRN) e do Grupo de Pesquisa Escola Contemporânea e Olhar Sociológico (ECOS/UFRN).

Aurélio Ramiro de Oliveira



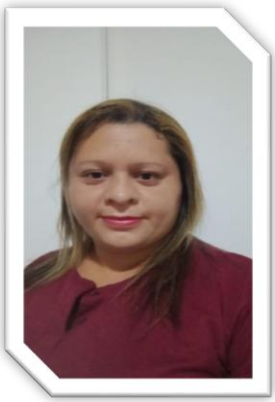
Professor de Língua Portuguesa, com experiência no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio; especialista no desenvolvimento de competências de leitura, escrita e interpretação textual, atua na formação de estudantes por meio de práticas pedagógicas inovadoras e estratégias didáticas voltadas ao letramento, à análise crítica da linguagem e à produção de textos dissertativos. Possui especializações em Avaliação, Linguagens e Mundo do Trabalho, bem como em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica.

Edna Oliveira da Paz



Doutoranda em Educação pelo IFRN, Mestre em Educação pelo IFRN. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Campina Grande (2002) e graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2011). Atualmente é professora e coordenadora de Extensão da Faculdade Metropolitana Riograndense, possui pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos; em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Especialização em EJA, pela Faculdade Entre Rios; em Gestão Educacional pela UFPB; em Supervisão e Orientação Educacional pela Faculdade Iguaçu, graduanda em Letras/Libras pela UFPB. Participa do projeto de pesquisa intitulado: “Programa Residência Pedagógica: Uma aproximação entre Universidade e Escola na Formação De Professores”. Secretaria Executiva da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT).

Elizane Silva do Nascimento



Mestranda em Educação Profissional pelo PPGEP/IFRN, na Linha Formação Docente e Práticas Pedagógica (2024); Especialização em Tecnologias Educacionais e Educação à Distância, pelo IFRN (2024), Especialista em Educação de Jovens e Adultos: Saberes e Práticas na Formação Docente pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy NEPE/IFESP (2015). Licenciada em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa no IFESP (2022). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (2011).

Jacob Costa de Oliveira



Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; Professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA); e Assessor Técnico em Educação no Departamento Estadual de Trânsito do Rio Grande do Norte.

Jeanne da Silva Barbosa Bulcão



Doutoranda em Educação pelo PPGEP/IFRN; mestre em Inovação em Tecnologias Educacionais (IMD/UFRN); especialista em Tecnologias Aplicadas à Educação e Licenciada em Informática pelo IFRN. Possui experiência na Educação Básica e Tecnológica no Ensino de Robótica Educacional, Metodologias Ativas, Alfabetização e Letramento Digital, Algoritmos, Programação e Formação de Professores. É pesquisadora e formadora de professores no Programa Norte-rio-grandense de Pensamento Computacional e professora de informática da Rede Municipal de Educação de Macaíba/RN.

Júlio Taluan de Oliveira Silva



Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), na Linha de Pesquisa "Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional"; Especialista em Educação Matemática e em Estatística Aplicada; Graduado em Matemática pelo IFRN e graduando em Pedagogia pela Faculdade Maciço de Baturité; faz parte do Projeto de Extensão desenvolvido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão do IFRN *Campus* Santa Cruz "IF+PÚBLICO"; participa do Grupo de Pesquisa "Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional" (OPPEP).

Lara Bernardino da Silva



Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), na Linha de Pesquisa "Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional"; Bacharela em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (UFRN-FACISA); participa do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED/IFRN); Membro da Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP).

Lenina Lopes Soares Silva



Doutora e Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UFRN. Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho (Necttra) do IFRN. Graduada em Pedagogia pela UFRN e em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil. É Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar.

Mariana de Oliveira Coelho



Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Manaus Centro (IFAM). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduada em Pedagogia pela Universidade Leonardo da Vinci. Servidora do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Maués (IFAM), atuando como Técnica em Assuntos Educacionais e Coordenadora da Assistência Estudantil (CAE/CMA).

Mariglei Severo Maraschin



Possui graduação em Pedagogia (2001) e especialização em Gestão (2003) pelo Centro Universitário Franciscano. Mestrado (2006) e doutorado (2015) em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professora do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, do curso de Eletromecânica EJA-EPT, do Curso de Tecnologia em Redes de Computadores, do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. É coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do CTISM. Atualmente é líder do grupo TransformAção – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, EJA-EPT, políticas públicas, educação profissional, trabalho e educação, trabalho pedagógico e gestão educacional.

Melina de Azevedo Mello



Doutora em Ciências – área de concentração Química Inorgânica – pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2015), e Mestra em Química (Química Inorgânica, 2011) pela mesma universidade. Formada em Química Industrial (UFSM, 2009) e Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (UFSM, 2013). De abril a setembro de 2012 atuou em projeto de pesquisa na Freie Universität Berlin (Berlim, Alemanha) via programa Probral. Atualmente é docente permanente do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM/UFSM), atuando no ensino de Química para a educação profissional e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT).

Míriam Síria Rodrigues de Souza



Mestranda do PPGEP/IFRN na Linha de Formação docente, pós-graduada em Libras e Gestão da Comunicação Institucional, licenciada em Letras Língua Portuguesa (UFRN) e Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo (UFRN). Atua na Licenciatura em Matemática IFRN/ZL desde 2023, como tutora na disciplina de Língua Portuguesa e em outros componentes educacionais. Atua como professora no Ensino Fundamental, no Ensino Técnico Profissional (IFRN) e como Repórter Cidade no jornal Diário de Natal e na Revista 'Ideias e Negócios'.

Roberto Douglas da Costa



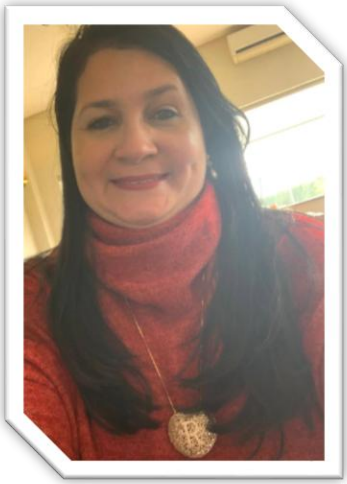
Graduado em Sistemas de Informação pela Universidade Potiguar, Especialista em Novas Tecnologias na Educação pela Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB, Mestre em sistemas computacionais pelo programa de pós-Graduação em Ciência da Computação da UERN/UFERSA e Doutor pelo programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Computação da UFRN. Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, lotado no *Campus* Zona Leste (EaD) onde desenvolvo trabalhos voltados para a Educação a Distância (EaD). Atua também no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEP-IFRN. Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/5278397734472529

Renata Quevedo Viero



Mestra em Educação Profissional e Tecnológica – CTISM pela Universidade Federal de Santa Maria (2024). Especialista em Metodologia do Ensino de Química pela UNIASSELVI (2022). Licenciada em Química pela Universidade Federal de Santa Maria (2021). Técnica em Administração pelo Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul (2017). Atualmente desenvolve estudos sobre Formação de Professores para/na Educação Profissional e Tecnológica e sobre Ensino Médio Integrado.

Rosangela Santos da Silva



Possui Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e atualmente é Doutoranda do mesmo programa. Possui Especialização em Práticas Assertivas em Gestão da Educação Profissional Integrada à Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Especialização em Docência para a EPT pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Especialização em Informática Aplicada a Educação pela Uninorte; Especialização em Gestão Escolar pela UFAM e Gestão e Avaliação da Educação Profissional pelo CAED/UFJF/Centro Paula Souza e Graduação em Pedagogia pela UFAM. É Pedagoga do IFAM e atualmente atua como Pró-Reitora de Ensino no IFAM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Superior, Gestão Escolar e Formação de Tutores em EAD.

Walkyria de Oliveira Rocha



Doutora (2023) e Mestre em Educação (2017) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do RN (PPGEP/IFRN). Especialista em jurisdição e Direito Privado pela ESMARN/UNP (2004). Especialista em Ministério Público, Direito e Cidadania pela FESMP/RN. Graduada em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003).