



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FARROUPILHA
CAMPUS JAGUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

DANIELA GONÇALVES OLIVEIRA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO
GRANDE DO SUL: ENTRELAÇANDO FORMAÇÃO, SABERES E VIVÊNCIAS**

Jaguari/RS
Novembro de 2025

DANIELA GONÇALVES OLIVEIRA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO
GRANDE DO SUL: ENTRELAÇANDO FORMAÇÃO, SABERES E VIVÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Taniamara Vizzotto Chaves

Jaguari/RS
Novembro de 2025

Ficha catalográfica
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48d Oliveira, Daniela Gonçalves
Desenvolvimento profissional docente na educação
profissional e tecnológica da rede pública estadual do Rio
Grande do Sul: entrelaçando formação, saberes e vivências /
Daniela Gonçalves Oliveira. – Jaguari, 2025.
245 f. : il.

Orientadora: Taniamara Vizzotto Chaves.
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação
em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2025.

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino.
3. Formação profissional. 4. Ensino técnico. 5. Ensino
profissional. I. Chaves, Taniamara Vizzotto, orient. II. Título.

CDU: 37

Elaborada por:
Márcia Della Flora Cortes CRB10/1877



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de
2008

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



DANIELA GONÇALVES OLIVEIRA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO
GRANDE DO SUL: ENTRELAÇANDO FORMAÇÃO, SABERES E VIVÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 05 de dezembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

TANIAMARA VIZZOTTO CHAVES

Data: 03/02/2026 20:22:10-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Taniamara Vizzotto Chaves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Orientadora



Documento assinado digitalmente

VANTOIR ROBERTO BRANCHER

Data: 11/02/2026 12:35:49-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha



Documento assinado digitalmente

JOZE MEDIANEIRA DOS SANTOS DE ANDRADE

Data: 11/02/2026 17:39:46-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Joze Medianeira dos Santos de Andrade

Universidade Federal de Santa Maria

DANIELA GONÇALVES OLIVEIRA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO
GRANDE DO SUL: ENTRELAÇANDO FORMAÇÃO, SABERES E VIVÊNCIAS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 05 de dezembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



TANIAMARA VIZZOTTO CHAVES
Data: 03/02/2026 20:22:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Taniamara Vizzotto Chaves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Orientadora

Documento assinado digitalmente



VANTOIR ROBERTO BRANCHER
Data: 11/02/2026 12:35:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Documento assinado digitalmente



JOZE MEDIANEIRA DOS SANTOS DE ANDRADE
Data: 11/02/2026 17:39:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Joze Medianeira dos Santos de Andrade

Universidade Federal de Santa Maria

Dedico com afeto e gratidão aos meus pais, aos meus filhos, à minha irmã e ao meu esposo, fontes inesgotáveis de amor, apoio e sentido em minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao destino de mais uma jornada, guardo a alegria da jornada, a esperança do que ainda virá e, principalmente, a gratidão por aqueles que fizeram parte desta trilha ou seguem caminhando ao meu lado.

Sou grata a Deus, fonte de força, sabedoria e amparo, por sustentar meus passos e iluminar meus caminhos.

Meus agradecimentos também chegam ao coração dos meus pais, Helena e Luís Davi, cujos valores, exemplos e amor incondicional, influenciaram quem sou e alicerçaram cada percurso trilhado.

Meus filhos, Davi e Maria Clara, vocês me revelaram o amor em sua essência e trouxeram propósito e luz para minha vida. “Amo vocês mais que o mundo!”

Ao meu esposo, Luciano, meu maior incentivador e companheiro na jornada da vida, agradeço pela paciência, pela compreensão e pelo apoio que me fortaleceu nos dias mais exigentes. Seu amor e presença fizeram esta caminhada possível. Amo você!

E à minha irmã Daiane, que sempre embarcou nas minhas ideias e caminhou comigo com entusiasmo e afeto. Junto do meu cunhado Lucas e dos nossos pais, vocês formam a melhor rede de apoio que uma mãe e mestrandia poderia desejar.

Profa. Taniamara, querida orientadora, tens minha admiração e gratidão. Sua generosidade intelectual e sua escuta sensível me acompanharam como farol. Obrigada por enxergar em mim mais a Pedagoga do que a Bióloga, esse olhar fez toda a diferença e seguirá iluminando os passos que ainda virão, se Deus quiser.

Às amigas: Clailta, pelo companheirismo, palavras de fé e encorajamento; Thaís e Ariéli, pela afetividade, estímulo e sororidade. A amizade do nosso “quarteto das gurias” de Santiago é um dos grandes presentes desse mestrado.

Ao Instituto Estadual de Educação Professor Isaias e aos colegas dos Cursos Técnicos, pela partilha cotidiana e pelas vozes que enriqueceram esta pesquisa.

Ao IFFar – Campus Jaguari, pela oportunidade de formação, aos docentes e colegas discentes da Turma 6 do ProfEPT, por ampliarem meus horizontes através dos conhecimentos socializados e construídos nos diálogos.

Minha gratidão alcança também os professores da banca, Joze Medianeira dos Santos de Andrade e Vantoir Roberto Brancher, pela leitura atenta, pelas provocações necessárias e pelas contribuições que fortaleceram esta pesquisa.

E a todos os amigos que me incentivaram ao longo da jornada, minha gratidão.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(Freire, 2022)

RESUMO

A pesquisa intitulada Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Profissional e Tecnológica da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul: entrelaçando formação, saberes e vivências insere-se na Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), vinculada ao Macroprojeto 03 – Práticas Educativas no Currículo Integrado, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). O estudo teve como objetivo investigar de que modo os processos formativos e os saberes docentes contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores da EPT e como essas contribuições se refletem em suas práticas educativas. A abordagem metodológica foi qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada com docentes dos cursos técnicos do Instituto Estadual de Educação Professor Isaiás, em Santiago-RS. Os dados foram construídos por meio de questionário e rodas de conversa, analisados à luz da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011). Os resultados foram organizados em três eixos temáticos: (1) Entre fios e lacunas: o desenvolvimento profissional como construção permanente; (2) Na tessitura da práxis: saberes e identidades em (trans)formação; e (3) Docência em movimento: contradições, desafios e caminhos (re)desenhados. As rodas de conversa revelaram-se como espaços de escuta sensível, reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento, favorecendo o reconhecimento do professor como sujeito histórico e produtor de saberes. A pesquisa evidenciou a importância da articulação entre gestão escolar, coordenação pedagógica e espaços coletivos de formação para a consolidação de práticas formativas permanentes na rede estadual. O Produto Educacional oriundo do estudo — Rodas de Conversa como Espaço-Tempo de Formação Permanente com Docentes da Educação Profissional e Tecnológica — sistematiza essa experiência e propõe uma metodologia dialógica e emancipadora de formação permanente, construída a partir das necessidades formativas emergentes dos próprios docentes.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Desenvolvimento Profissional Docente; Formação Permanente; Rodas de Conversa

ABSTRACT

The research entitled Professional Development of Teachers in Professional and Technological Education in the State Public Network of Rio Grande do Sul: intertwining training, knowledge, and experiences is part of the research line Educational Practices in Professional and Technological Education (EPT), linked to Macroproject 03 – Educational Practices in the Integrated Curriculum, within the Professional Master's Program in Professional and Technological Education (ProfEPT). The study aimed to investigate how formative processes and teachers' knowledge contribute to the professional development of teachers in EPT and how these contributions are reflected in their educational practices. The research followed a qualitative case study approach, conducted with teachers from technical courses at Instituto Estadual de Educação Professor Isaías, in Santiago-RS, Brazil. Data were collected through questionnaires and conversation circles and analyzed using Discursive Textual Analysis (Moraes; Galiuzzi, 2011). The results were organized into three thematic axes: (1) Between threads and gaps: professional development as a permanent construction; (2) In the weaving of praxis: knowledge and identities in (trans)formation; and (3) Teaching in motion: contradictions, challenges, and (re)designed pathways. The conversation circles proved to be spaces of attentive listening, critical reflection, and collective knowledge construction, favoring the recognition of the teacher as a historical subject and producer of knowledge. The research highlighted the importance of articulation between school management, pedagogical coordination, and collective training spaces to consolidate permanent formative practices in the state network. The Educational Product resulting from the study — Conversation Circles as a Space-Time for Permanent Training with Teachers in Professional and Technological Education — systematizes this experience and proposes a dialogical and emancipatory methodology for permanent teacher education, built upon the emerging formative needs of teachers themselves.

Keywords: Vocational and Technological Education (VTE); Teacher Professional Development; Permanent Teacher Education; Conversation Circles.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - RECORDAÇÃO FOTOGRÁFICA DE ANIVERSÁRIO	17
FIGURA 2: ESQUEMATIZAÇÃO DA JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	25
FIGURA 3 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS ESTABELECIMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NO RS – 2021	55
FIGURA 4 - INFOGRÁFICO DA OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS DA REDE ESTADUAL DO RS ..	58
FIGURA 5 - NÚMERO DE CURSOS OFERTADOS NOS NÚCLEOS DE INOVAÇÃO PARA O TRABALHO	61
FIGURA 6 – NÚMERO DE PROFISSIONAIS FORMADOS NOS NÚCLEOS DE INOVAÇÃO PARA O TRABALHO.	62
FIGURA 7 - GRÁFICO DA RELAÇÃO PERCENTUAL ENTRE DOCENTES HOMENS E MULHERES SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA NA EPT DA REDE ESTADUAL DO RS – 2024.....	63
FIGURA 8 - TRILHA FORMATIVA – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL GAÚCHA (EPG).	66
FIGURA 9 - CURSOS QUE COMPÕEM A TRILHA FORMATIVA – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL GAÚCHA (EPG) PARA DOCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS.	67
FIGURA 10 - CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES SEGUNDO PAULO FREIRE.....	83
FIGURA 11 - GRÁFICO DA DISTRIBUIÇÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS POR ANO (CAPES E BDTD, 2019-2023).	102
FIGURA 12 - DISTRIBUIÇÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS POR ESTADO (CAPES E BDTD, 2019-2023).....	102
FIGURA 13 - NUVEM DE PALAVRAS DA BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA	103
FIGURA 14 - ENTRADA DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ISAÍAS	120
FIGURA 15 - FACHADA DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ISAÍAS	120
FIGURA 16 - ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS OFERTADOS PELO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ISAÍAS	121
FIGURA 17 – CONTRIBUIÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	178
FIGURA 18 - AVALIAÇÃO DA ESTRUTURA DAS RODAS DE CONVERSA.	179
FIGURA 19 – PERCEPÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS DURANTE AS RODAS.	179
FIGURA 20 - SENTIMENTOS DOS DOCENTES AO PARTICIPAR DAS RODAS DE CONVERSA.....	180
FIGURA 21 - PREFERÊNCIAS DOS DOCENTES QUANTO À PROPOSTA FORMATIVA.	181
FIGURA 22 - GRAU DE SATISFAÇÃO GERAL COM AS RODAS DE CONVERSA.....	181
FIGURA 23 – PERCEPÇÕES DOS DOCENTES (QUESTÃO ABERTA).....	182
FIGURA 24 - SUGESTÕES E CRÍTICAS DOS PARTICIPANTES.	183

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PANORAMA QUANTITATIVO DA EPTNM NA REDE ESTADUAL DO RS	57
QUADRO 2 - SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE SABERES DOCENTES NOS AUTORES REFERENCIADOS.....	89
QUADRO 3 - ETAPAS DE ANÁLISE DOS DADOS.	98
QUADRO 4 - RESUMO DA BUSCA NOS REPOSITÓRIOS CAPES E BDTD	99
QUADRO 5 - RESUMO DA NOVA BUSCA NOS REPOSITÓRIOS CAPES E BDTD.....	99
QUADRO 6- TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA O CORPUS DE ANÁLISE	100
QUADRO 7 - CATEGORIAS INICIAIS E CATEGORIAS FINAIS, NAS DISSERTAÇÕES E TESES (2019-2023).....	104
QUADRO 8 - SISTEMATIZAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA REALIZADAS NA PESQUISA.....	126
QUADRO 9 - PERFIL GERAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	128
QUADRO 10 - SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AOS CODINOMES PELOS PARTICIPANTES.	130
QUADRO 11 – EXEMPLO DA SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE UNITARIZAÇÃO.	134
QUADRO 12 - PERCURSO DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: CATEGORIAS DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AEE – Atendimento Educacional Especializado
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
DCNEPTNM - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
Técnica de Nível Médio
DPD – Desenvolvimento Profissional Docente
EAD – Educação à Distância
EMI - Ensino Médio Integrado
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM -Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FGTAS - Fundação Gaúcha do Trabalho e Ação Social
FIC - Formação Inicial e Continuada
IFS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA - Master of Business Administration
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NIT – Núcleo de Inovação para o Trabalho
PNE - Plano Nacional de Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
ProfEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
SEDUC-RS – Secretaria de Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
SPGG - Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão
STER – Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Profissional
SUEPRO - Superintendência da Educação Profissional
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 ENTRE EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS: O PONTO DE PARTIDA DE UMA CAMINHADA INVESTIGATIVA	15
1.1 O TRAJETO FORMATIVO DA PESQUISADORA.....	16
1.2 A TESSITURA DA PESQUISA: DA EXPERIÊNCIA DOCENTE À PROBLEMATIZAÇÃO INVESTIGATIVA	22
2 TRAVESSIA PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESBRAVANDO CONCEITOS, TRAJETOS E HORIZONTES.....	27
2.1 DESVENDANDO OS ALICERCES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA JORNADA REFLEXIVA.....	27
2.1.1 <i>A busca por uma educação integrada</i>	34
2.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	40
2.3 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL.....	50
2.3.1 <i>Núcleos de Inovação para o Trabalho (NITs)</i>	60
2.3.2 <i>Perfil Docente da EPT na rede estadual</i>	63
2.3.3 <i>Formação de Docentes para EPT</i>	65
3 UMA JORNADA CONTÍNUA DE APRENDIZAGEM: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	69
3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD) COMO FAROL PARA UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE EXCELÊNCIA	70
3.2 A SENDA DOS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	75
3.1.1 <i>Saberes docentes sob as lentes de Pimenta</i>	76
3.1.2 <i>Saberes docentes sob as lentes de Tardif</i>	78
3.1.2 <i>Saberes docentes sob as lentes de Freire</i>	81
3.1.4 <i>Saberes docentes sob a especificidade da EPT</i>	85
3.3 A PRÁXIS COMO AÇÃO REFLEXIVA E TRANSFORMADORA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM ELEMENTO GUIA	90
3.3.1 <i>Multidimensionalidade das Práticas Educativas</i>	91
3.3.2 <i>Relação entre Práxis e Prática</i>	93
3.4 MAPEANDO OS TRILHOS DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ESTADO DO CONHECIMENTO	95
3.4.1 <i>Algumas considerações acerca do Estado do Conhecimento</i>	114
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: DA ESCUTA À CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO	116
4.1 DESENHANDO O PERCURSO: ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....	117
4.2 O TERRITÓRIO DA PESQUISA: ONDE OS CAMINHOS SE CRUZAM	119
4.3 TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO: PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS.....	123
4.4 VOZES QUE COMPÕEM A PESQUISA: O PERFIL DOS PARTICIPANTES	127
4.5 SIGNIFICADOS QUE DESVELAM IDENTIDADES: A ESCOLHA DOS CODINOMES.....	130
4.6 TECENDO SENTIDOS: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA COMO PROCESSO INTERPRETATIVO	132

4.7	ÉTICA E COMPROMISSO COM O HUMANO: O CUIDADO NA PESQUISA	135
5	NAS TRAMAS DO DIÁLOGO: SENTIDOS E REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA EPT	137
5.1	CAMINHOS QUE FALAM: A SENSIBILIZAÇÃO PELA IMAGEM E OS SENTIDOS DA CAMINHADA DOCENTE	138
5.2	TRILHAS INTERPRETATIVAS: O DELINEAMENTO DAS CATEGORIAS FINAIS	140
5.3	ENTRE FIOS E LACUNAS: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COMO CONSTRUÇÃO PERMANENTE	142
5.3.1	<i>A formação inicial e seus limites para a docência na EPT</i>	142
5.3.2	<i>Lacunas pedagógicas e a necessidade de formação específica para a EPT</i>	144
5.3.3	<i>Formação permanente: necessidade, movimento e responsabilidade</i>	146
5.3.4	<i>Faltas que significam, desejos que projetam: necessidades formativas na docência da EPT</i>	149
5.4	NA TESSITURA DA PRÁXIS: SABERES E IDENTIDADES EM (TRANS)FORMAÇÃO	153
5.4.1	<i>O mosaico dos saberes mobilizados na docência da EPT</i>	154
5.4.2	<i>Identidade docente: significações que se renovam nos trajetos e na prática</i>	158
5.4.3	<i>Práxis pedagógica: entre reflexão, intencionalidade e transformação</i>	160
5.5	DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E CAMINHOS (RE)DESENHADOS	163
5.5.1	<i>Tensões e desafios da prática docente na EPT</i>	163
5.5.2	<i>Políticas educacionais contemporâneas e seus efeitos sobre a docência na EPT</i>	165
5.5.3	<i>Concepções sobre trabalho, formação e EPT: atravessamentos e disputas de sentido</i>	167
5.6	RESSIGNIFICAÇÕES POSSÍVEIS: A DOCÊNCIA COMO LUGAR DE CRIAÇÃO E HORIZONTE EMANCIPATÓRIO NA EPT	168
6.	PRODUTO EDUCACIONAL: RODAS DE CONVERSA COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	171
6.1	O PRODUTO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO PROFEPT	172
6.2	RODAS DE CONVERSA COMO METODOLOGIA FORMATIVA NA/PARA A EPT	172
6.3	ORGANIZAÇÃO E APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: “RODAS DE CONVERSA COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO PERMANENTE COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)”	174
6.4	AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA COMO PRODUTO EDUCACIONAL	176
7.	ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES: PORQUE OS DIÁLOGOS CONTINUAM	184
	REFERÊNCIAS	188
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	201
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	234
	APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	238
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DOCENTE	239
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA	243

1 ENTRE EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS: O PONTO DE PARTIDA DE UMA CAMINHADA INVESTIGATIVA

O presente trabalho, desenvolvido na Linha de Pesquisa 1 – Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e vinculado ao Macroprojeto 3 – Práticas Educativas no Currículo Integrado, busca contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o desenvolvimento profissional docente, os saberes que sustentam a docência e a construção da identidade do professor que atua na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essas dimensões são compreendidas na perspectiva do currículo integrado e da formação humana integral, situadas no contexto da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, lócus ainda pouco explorado nas pesquisas da área.

Para favorecer a compreensão da proposta, o texto estrutura-se em sete capítulos. O Capítulo 1 - Entre experiências e aprendizagens: o ponto de partida de uma caminhada investigativa - apresenta o problema, os objetivos, a justificativa e a organização da pesquisa. O Capítulo 2 — Travessia pela Educação Profissional e Tecnológica: desbravando conceitos, trajetos e horizontes — discute os fundamentos teóricos da EPT. O Capítulo 3 — Uma jornada contínua de aprendizagem: o desenvolvimento profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica — aborda os saberes docentes e os processos formativos que atravessam a prática educativa. O Capítulo 4 — Caminhos metodológicos: da escuta à construção coletiva do conhecimento — descreve o percurso metodológico adotado. O Capítulo 5 — Nas tramas do diálogo: sentidos e reflexões sobre a docência na EPT — apresenta os resultados e análises produzidos a partir das rodas de conversa. O Capítulo 6 reúne o Produto Educacional e sua materialização, e o Capítulo 7 expõe as considerações finais.

Este capítulo inicial se propõe a articular duas dimensões complementares: percurso pessoal e profissional que sustenta e justifica a escolha do tema e a problematização teórica que o fundamenta. A narrativa autobiográfica aqui mobilizada não se constitui como relato meramente descritivo, mas como exercício de reflexividade, elemento indispensável na pesquisa qualitativa, ao reconhecer que a perspectiva da pesquisadora integra e influencia a produção do conhecimento. Nesse sentido, parte-se da compreensão de que a reflexividade diz respeito à consciência

crítica do pesquisador sobre seu papel na construção dos sentidos da investigação, reconhecendo que suas experiências, valores e pressupostos orientam as escolhas teóricas, metodológicas e interpretativas que compõem o estudo.

É sob esse entendimento que o trajeto formativo da pesquisadora é apresentado: como solo fértil de experiências, aprendizagens e inquietações que configuram o ponto de partida da investigação. Longe de constituir apenas pano de fundo, esse trajeto emerge como dimensão constitutiva do olhar investigativo e como fundamento ético, político e formativo da pesquisa que aqui se delinea.

1.1 O TRAJETO FORMATIVO¹ DA PESQUISADORA²

“Uma vida com propósito é aquela em que sou autor da minha própria vida. Eu não sou alguém que estou vivendo”.

Mário Sérgio Cortella

O ato de escrever ultrapassa o simples registro de ideias; constitui-se, também, em um exercício de reflexão sobre a própria escrita. O que, a princípio, parecia uma tarefa simples, apenas colocar em palavras um conjunto de pensamentos, revelou-se um processo desafiador, à medida que as ideias se transformavam em reflexões mais profundas e ganhavam novos significados.

Nesse movimento, estabelece-se um importante diálogo com a epígrafe que inspira este trabalho, pois propósito e ação são forças capazes de transformar uma trajetória e, conseqüentemente, impactar outras vidas.

É nesse horizonte que inscrevo este tracejado narrativo: busco revelar a construção do meu “eu”, apresentar minha trajetória acadêmica e profissional, rememorar os momentos mais significativos desse percurso e ressignificar memórias que, contextualizadas, fundamentam as escolhas e os caminhos que sustentam minhas futuras construções.

Esta escrita nasce das recordações, que guardo carinhosamente em meu

¹ O conceito de trajeto formativo adotado neste trabalho fundamenta-se em Brancher e Oliveira (2017, p. 34), ancorado nos estudos de Souto (2011), que compreendem os percursos formativos como processos em permanente construção, não finalizados ou concluídos, mas inconclusos, em constante vir a ser. Nessa perspectiva, o trajeto formativo articula-se ao processo de construção da identidade docente, configurando-se como um elemento constitutivo da formação docente.

² Por se tratar de uma seção dedicada ao trajeto formativo da pesquisadora, a escrita em primeira pessoa mostra-se apropriada para explicitar vivências, escolhas e processos reflexivos que fundamentam o desenvolvimento deste estudo.

coração, referente aos meus primeiros anos de escolarização e para representá-la, escolho uma fotografia (Fig. 1) em que aos sete anos de idade, estou sentada ao lado de um quadro-de-giz que ganhei de presente de aniversário, com uma mensagem escrita por meu pai.

Essa imagem simples, ainda hoje, me emociona profundamente, pois nela reconheço a essência das minhas origens e dos valores que forjaram meu percurso. Vejo na mensagem com erros ortográficos, um pai com mínima escolarização, trabalhador incansável, de mãos calejadas e sujas de graxa, que atravessava a cidade em uma velha bicicleta para garantir à filha mais velha o melhor que podia oferecer; vejo uma mãe determinada, de personalidade forte e postura assertiva, que, ao escolher o quadro-de-giz como presente, buscava incentivar e, talvez, projetar na filha os sonhos que a vida não lhe permitirá realizar. E, por fim, vejo uma menina que, sem perceber, já trilhava o caminho que a conduziria à docência.

Figura 1 - Recordação fotográfica de aniversário



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Cresci rodeada por materiais de leitura e escrita, transformando bonecas em alunas imaginárias e o quadro verde-oliva em cenário das minhas primeiras lições, com os dedos sempre marcados pelo pó do giz. A educação, entendida como herança simbólica e instrumento de transformação, foi o maior legado deixado por meus pais, que, com esforço e amor, fizeram dela o alicerce das conquistas minhas e de minha irmã.

É nesse contexto que me apresento: sou Daniela Gonçalves Oliveira, mulher de 42 anos, nascida e residente em Santiago-RS, filha, mãe, esposa, professora e bióloga — identidades que se entrelaçam e me constituem. Hoje, também me reconheço como estudante e pesquisadora, papéis que dão continuidade a uma trajetória marcada pela curiosidade, pela dedicação e pelo desejo constante de aprender e ensinar.

Desde muito cedo, parecia estar traçado que eu seria professora. Assim, aos quatorze anos, ingressei como aluna bolsista no Curso de Magistério do Colégio Medianeira, em Santiago-RS. Em 2000, com dezessete anos de idade, recebi meu diploma de Professora de Séries Iniciais, após concluir o estágio curricular em uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental da rede municipal. No mesmo período, fui aprovada para o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mas, por razões pessoais e financeiras, o sonho precisou ser adiado, mantendo-me em minha cidade natal.

O Curso de Habilitação ao Magistério foi uma experiência transformadora, pois me proporcionou não apenas conhecer os fundamentos teóricos da educação, mas também a compreensão da inseparabilidade entre teoria e prática, princípio que guiou todo meu percurso profissional. Aos dezoito anos, prestei meu primeiro concurso público e fui nomeada como Atendente Educacional em uma Escola Municipal de Educação Infantil, o que marcou o início efetivo da minha vida profissional.

Trabalhando e contribuindo com a renda familiar, consegui ingressar no Ensino Superior, no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Campus Santiago). Esse novo percurso surgiu como uma oportunidade de explorar outra paixão: o universo das ciências da natureza. Embora a escolha inicial por Biologia tenha nascido de uma frustração por não ter cursado Pedagogia na UFSM, logo encontrei encanto no estudo dos seres microscópicos e nas áreas da citologia, genética, fisiologia, botânica e zoologia, descobrindo novas formas de compreender o mundo e o ensino.

O ano de 2003 foi marcante em minha vida pessoal e profissional. Casei-me em janeiro, aos vinte anos, e em abril fui nomeada professora de Anos Iniciais na Rede Estadual de Ensino. Desde então, venho trilhando um caminho de mais de vinte e dois anos de magistério, entrelaçando aprendizados, desafios e conquistas. Dessa união de vidas, o casamento, nasceram também meus maiores tesouros: Davi (2013) e Maria Clara (2016).

Ao longo dessa caminhada, guardo lembranças afetivas que me conectam ao início da docência: o cheirinho do álcool usado no mimeógrafo, as risadas das crianças, o toque das pequenas mãos que me chamavam de “profe”, ou as vozes alegres dos adolescentes me chamando de “sora Dani” durante as aulas de Ciências e Biologia. Esses fragmentos de memória traduzem o sentido do ser professora — um ofício permeado por afeto, responsabilidade e compromisso com o outro.

Concluí a graduação em Ciências Biológicas e, logo depois, uma Especialização em Educação Ambiental. Lecionei nos Anos Iniciais e, posteriormente, como professora de Ciências (Anos Finais e EJA) por oito anos, e de Biologia e Química (Ensino Médio) por quatro anos, atuando nas Escolas Estaduais Monsenhor Assis e Cândido Genro.

O ano de 2012 representou um divisor de águas. Fui aprovada em segundo lugar no concurso público para Analista Ambiental do Município de Santiago, assumindo o cargo na função de bióloga da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, em jornada de 40 horas semanais. A Constituição Federal me permitiu conciliar o cargo técnico-científico com o de professora efetiva, o que tornou possível manter o vínculo com a educação, lecionando no turno da noite (20 horas semanais) nas escolas Thomás Fortes e Professor Isaías.

No início dessa nova fase, uma frase proferida por um superior ecoou de forma marcante: “Aqui tu não podes ser ‘professorinha’; tens que ser bióloga, fazer o que precisa ser feito.” Na época, tomei essas palavras ao pé da letra e tentei separar a professora da bióloga. Com o tempo, porém, compreendi que minhas melhores habilidades profissionais, tais como, empatia, a comunicação, a escuta sensível, a resiliência, a criatividade e a autogestão, vinham justamente da docência, minha primeira e mais profunda identidade. Ser professora é ser “eu” em minha totalidade. Ao reconhecer isso, percebi que me tornava uma bióloga melhor, unindo conhecimento técnico e olhar pedagógico, especialmente por meio da Educação Ambiental, área que até hoje permeia minha prática como servidora pública.

Em 2013, passei a atuar exclusivamente no Instituto Estadual de Educação Professor Isaías, escola onde encontrei acolhimento e um ambiente de convivência harmoniosa. Além de lecionar Biologia, assumi as disciplinas de Didática das Ciências da Natureza e Didática da Matemática no Curso Normal – Pós-Médio. Foi ali que descobri, de forma consciente, o universo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), modalidade pela qual me apaixonei por possibilitar a formação de novos professores e a partilha de saberes.

Essa identificação com a EPT ganhou contornos ainda mais afetivos pelo fato de que em 2008, minha mãe, após concluir o ensino fundamental e médio pela Educação de Jovens e Adultos, também se formou no mesmo Curso Normal onde eu agora lecionava. Sua trajetória reafirmou minha crença no poder transformador da educação, capaz de romper barreiras e criar novas possibilidades de vida.

Em 2015, fui convidada a assumir a função de Coordenadora Pedagógica dos Cursos Técnicos do Instituto Professor Isaías. A experiência, embora desafiadora, inicialmente me afastou do vínculo direto com a sala de aula, e senti que ainda não havia encontrado meu espaço naquela nova função. No ano seguinte, após a licença-maternidade, retornei à docência, agora nos cursos Normal (Magistério), Técnico em Contabilidade e Técnico em Informática, estabelecendo os vínculos e pertencimentos que faltaram antes.

Em 2019, retornei à coordenação pedagógica dos Cursos Técnicos, permanecendo até início de 2024, quando retornei às salas de aula no exercício da docência.

Atualmente, sou docente do Curso Técnico em Finanças e professora-referência do Núcleo de Inovação para o Trabalho (NIT), ministrando cursos de qualificação profissional voltados especialmente a professores da região.

Movida pela inquietação intelectual e pelo desejo contínuo de aprender, busquei aperfeiçoamento por meio de diversas especializações e a tão sonhada Licenciatura em Pedagogia.

Apesar da rotina intensa, dividida entre dois ambientes de trabalho, as responsabilidades familiares e a presença constante da maternidade, abracei um novo desafio com entusiasmo e determinação e em 2023 ingressei no Mestrado ProfEPT. Como costumo dizer, sigo olhando para o futuro com o otimismo que me é característico. Afinal, não sou apenas alguém que vive o cotidiano: sou autora da minha própria história, e é nela que escrevo, a cada passo, novas possibilidades de

ser e de aprender.

O Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica surgiu como uma oportunidade ímpar de crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Mais do que uma conquista, representou a possibilidade de aliar experiência, reflexão e pesquisa em um processo de desenvolvimento contínuo, um movimento de ser e tornar-se docente-pesquisadora. Nesse sentido, encontro em Penido (2020) a denominação que melhor define minha posição nesta caminhada: a de “trabalhador-pesquisador”.

A condição de trabalhador-pesquisador, segundo Penido (2020), constitui-se como um elemento valioso para a pesquisa científica, especialmente quando o profissional está imerso no contexto que investiga. Essa inserção permite uma compreensão mais profunda e uma análise mais sensível das dinâmicas envolvidas, transformando a experiência cotidiana em fonte legítima de conhecimento. O engajamento e a participação ativa do trabalhador-pesquisador não comprometem a neutralidade científica, mas a enriquecem, uma vez que a presença e a ancoragem do pesquisador no ambiente que ele estuda são ativos significativos que contribuem para a qualidade e a relevância da pesquisa.

Além disso, Penido (2020) evoca Lavergne (2007, p. 28), que define o trabalhador-pesquisador como “um profissional e um pesquisador que conduz sua pesquisa no local em que atua profissionalmente ou em outro próximo, que guarde similaridades ou laços com seu ambiente ou seu domínio de atividade”. Nessa perspectiva, estabelece-se uma relação dinâmica entre prática e investigação, caracterizada por um processo dialógico e recursivo, em que a experiência profissional orienta e sustenta a pesquisa, ao mesmo tempo em que é transformada por ela, configurando um movimento contínuo de aprendizagem e resignificação.

Assim, compreendo meu trajeto formativo não apenas como um pano de fundo biográfico, mas como parte integrante do processo investigativo que fundamenta esta pesquisa. Minha prática docente, ancorada nas experiências da EPT, constitui-se como espaço vivo de reflexão, diálogo e reconstrução de saberes, um movimento contínuo de aprender e reaprender que dá sentido à caminhada que aqui se narra e investiga.

1.2 A TESSITURA DA PESQUISA: DA EXPERIÊNCIA DOCENTE À PROBLEMATIZAÇÃO INVESTIGATIVA

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), constitui-se como uma modalidade educacional orientada à formação integral do estudante, visando não apenas sua inserção no mundo do trabalho, mas também sua atuação crítica e participativa na vida em sociedade. Tal concepção amplia o entendimento da EPT para além de uma formação estritamente técnica, articulando dimensões educativas, sociais e culturais.

Essa perspectiva é reafirmada pela Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Em seu Art. 2º, o documento define a EPT como uma modalidade que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos e em consonância com a estrutura sócio-ocupacional e as exigências da formação profissional nos diferentes contextos de desenvolvimento. Ainda conforme a mesma Resolução, a Educação Profissional Técnica de nível médio pode ser ofertada de forma subsequente ao ensino médio ou articulada a ele, nas modalidades concomitante ou integrada, o que evidencia a diversidade de arranjos formativos possíveis no âmbito da EPT.

Entretanto, compreender a educação profissional como modalidade da educação básica ainda se apresenta como um desafio para as instituições que a ofertam. Costa (2016) destaca que esse desafio está fortemente relacionado à permanência, no contexto educacional brasileiro, de uma visão dicotômica que separa a formação geral da formação profissional. Tal dualidade, conforme analisa Frigotto (2010), é resultado de uma construção histórica que reserva o conhecimento científico e intelectual a uma elite dirigente, enquanto destina à maioria da população uma educação voltada à instrução e aos ofícios, reforçando desigualdades sociais e educacionais.

Nesse cenário de disputas, Araújo e Rodrigues (2011) assinalam que tanto a educação em geral quanto a educação profissional se constituem como campos de tensão entre projetos formativos distintos. Segundo os autores, predominam abordagens que, de um lado, buscam conformar os sujeitos à realidade dada e, de outro, aquelas que visam à transformação social, materializando projetos antagônicos

de formação de trabalhadores: uma pedagogia orientada pelo trabalho e outra subordinada aos interesses do capital.

A centralidade do trabalho nesse debate é enfatizada por Antunes (1999), ao afirmar que é no trabalho e em sua cotidianidade que o ser humano se constitui como ser social, distinguindo-se das demais formas de existência não humanas. O trabalho, compreendido como práxis, assume, assim, um papel estruturante na produção material, simbólica e cultural da vida social. Nessa direção, Ciavatta (2005) sustenta o trabalho como princípio educativo, eixo fundamental de uma concepção de educação integral e politécnica, capaz de superar a histórica dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

A educação integral, portanto, configura-se como uma proposição didático-pedagógica que possibilita a superação dessa dualidade, ao articular o pensar e o fazer, o conhecimento técnico, científico e cultural. Trata-se de uma formação omnilateral, que amplia as possibilidades de inserção dos sujeitos nos âmbitos político-social, produtivo-econômico e cultural da sociedade. Essa compreensão é corroborada por Batistolli, Junior e Garcia (2010), ao defenderem uma educação profissional vinculada ao mundo do trabalho, que dialogue com o setor produtivo sem perder de vista o sujeito e sua formação integral, entendendo trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis de um projeto de escola unitária.

À medida que emergem novas exigências de qualificação profissional e se ampliam os conhecimentos mobilizados no mundo do trabalho, tornam-se igualmente mais complexas as demandas dirigidas à docência. Ramos (2011) ressalta que o ensino de novos processos e técnicas passa a ser exigido daqueles que se propõem a ensinar, o que coloca a formação docente no centro da relação entre educação e trabalho. Nessa perspectiva, a formação de professores pode se constituir tanto como um elo de submissão às lógicas hegemônicas quanto como um espaço de resistência e transformação social (Boanafina; Otranto, 2022).

Sob a ótica da emancipação, inspirada no pensamento de Paulo Freire (2022b), e como afirmam Boanafina e Otranto (2022), a tomada de consciência acerca da amplitude e da complexidade do trabalho docente possibilita aos professores orientar sua prática para a formação integral dos estudantes, estimulando-os a reconhecer-se como sujeitos históricos capazes de intervir criticamente na realidade. Assim, a EPT, ao assumir como finalidade a formação humana integral, demanda uma prática educativa crítica, reflexiva e socialmente comprometida, o que requer uma docência

consistente e qualificada, exercida tanto por licenciados quanto por bacharéis (Cardoso; Monteiro, 2017).

Todavia, é importante considerar que a docência, historicamente, enfrentou um processo de reconhecimento profissional marcado por tensões e descontinuidades. Durante muito tempo, a atividade docente foi concebida como um ofício, e não como uma profissão, o que contribuiu para a fragilização do debate sobre a profissionalização docente e para sua desvalorização social (Imbernón, 2011). Tal contexto reforça a necessidade de políticas e ações formativas que reconheçam a centralidade do professor no projeto educativo da EPT e na construção de uma educação comprometida com a formação humana integral.

Na legislação brasileira, o exercício da docência na EPT é permitido a bacharéis e tecnólogos, mesmo sem formação pedagógica, o que evidencia um campo de tensões e desafios formativos. Como observa Batistolli; Junior e Garcia (2010), as redes estaduais de ensino vivenciam ciclos e transições marcados por contradições entre políticas públicas e práticas educativas, refletindo concepções distintas de homem, sociedade e educação. Frente a esse cenário, a formação docente na EPT nem sempre foi tratada como prioridade nas políticas públicas.

Segundo Costa (2016), os princípios de uma educação profissional e tecnológica devem orientar as políticas de formação docente para/na EPT, para além da mera aquisição técnica, enfatizando o trabalho como princípio educativo e o questionamento crítico sobre as relações sociais e econômicas que o constituem. Pimenta (1994) compreende a docência como práxis, ou seja, uma prática em transformação, em que teoria e prática se entrelaçam dialeticamente no processo de ensino-aprendizagem, configurando-se como prática social.

Inspirando-se na categoria trabalho como fundamento do pensamento marxiano (Marx, 1985), compreende-se que as instituições de EPT têm o desafio de promover a formação do trabalhador como cidadão, articulando educação e emancipação. Essa formação, conforme Costa (2016), deve ser orientada por uma perspectiva de desalienação político-social, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda que os saberes docentes se constituam também na experiência e na prática (Tardif, 2014), a formação pedagógica sistemática deve ser entendida como essencial ao exercício da docência na EPT. Pimenta (1999, p. 19) destaca que:

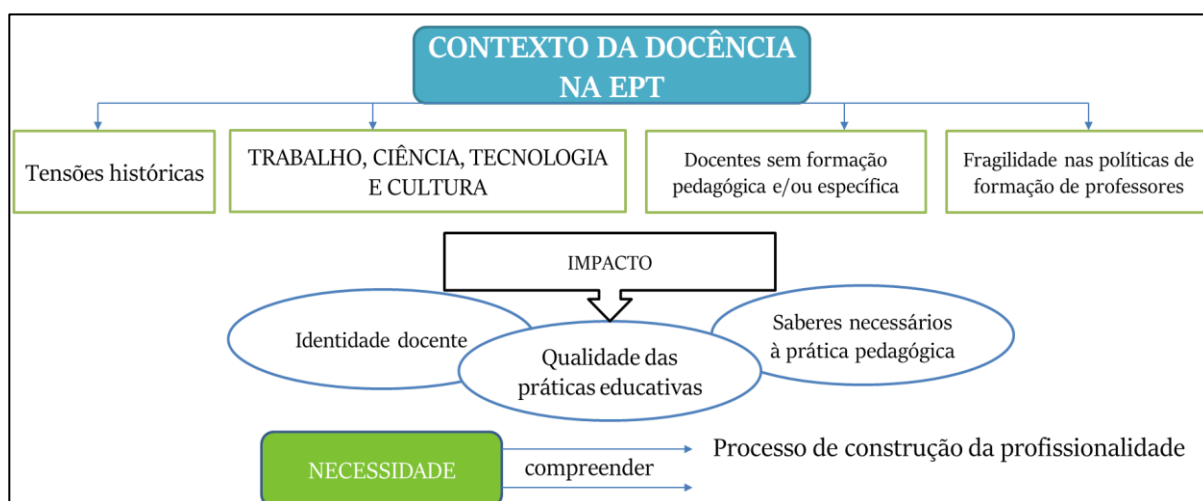
Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

A escola, nesse contexto, torna-se espaço privilegiado de aprendizagens e de construção coletiva de saberes, favorecendo trocas de experiências e reflexões acerca do fazer docente (Cardoso; Monteiro, 2017). A formação pedagógica voltada à EPT, quando pautada nas ciências da educação e nas teorias educacionais (Saviani, 1996), contribui para a constituição da identidade profissional do educador e para a qualificação das práticas educativas.

Assim, a partir das vivências relatadas e das inquietações teórico-práticas apresentadas, a presente pesquisa tem como questão problematizadora: *Como os processos formativos e os saberes docentes influenciam o desenvolvimento profissional dos professores de uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e se manifestam em suas práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica?*

A Figura 2 apresenta uma esquematização da justificativa e do problema de pesquisa, evidenciando os elementos constitutivos do contexto da docência na EPT e as relações estabelecidas entre formação, saberes docentes, identidade profissional e práticas educativas, que fundamentam a necessidade do estudo.

Figura 4: Esquematização da justificativa e problema de pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com base na questão problematizadora, definiu-se como objetivo geral: **investigar de que modo os processos formativos e os saberes docentes contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores da EPT e como tais contribuições se refletem em suas práticas educativas.** Para tanto, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) compreender os saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas;
- b) analisar as concepções de docência e formação presentes na EPT; e
- c) propor um Produto Educacional que contribua para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente e para a qualificação da práxis pedagógica no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Esse percurso investigativo, ao entrelaçar experiência e reflexão crítica, pretende ainda, contribuir para a valorização da docência na EPT e para o fortalecimento de práticas pedagógicas que reconheçam o professor como sujeito histórico, produtor de saberes e agente transformador de sua realidade.

2 TRAVESSIA PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESBRAVANDO CONCEITOS, TRAJETÓRIAS E HORIZONTES

A educação é uma atividade exclusiva dos seres humanos, pois depende da capacidade de compreender e transformar a realidade. A natureza humana é definida pelo trabalho, que é a forma como o homem produz sua existência e cria a cultura. Logo, a educação está relacionada com o trabalho, tanto como uma necessidade quanto como uma forma de intervenção no mundo. Portanto é, assim, um processo de trabalho intencional, que visa a formar os indivíduos para atuarem na sociedade (Saviani, 2015).

Desse modo, percebe-se a importância da educação como um processo de formação humana e de produção de conhecimentos, atitudes, símbolos, ideias, conceitos, habilidades, bem como de construção de valores que sustentam a sociedade.

Ciavatta (2015, p. 24), traz a definição de educação, “como sistema de socialização e de aquisição de conhecimentos”, podendo ser entendida como aparelho ideológico do Estado, de acordo com a concepção de Althusser (1983) ou nas palavras de Gramsci (2001) como um aparelho privado de hegemonia, sendo sempre um objeto de disputa entre as classes sociais hegemônicas e contra hegemônicas. Tal disputa, abarca também a Educação Profissional.

Assim, neste capítulo, busca-se contribuir para o debate sobre o desenvolvimento profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tal, é preciso entender os conceitos fundamentais dessa modalidade de ensino, as bases teóricas que sustentam a relação entre trabalho e educação, a trajetória histórica recente da EPT e seus marcos legais.

2.1 DESVENDANDO OS ALICERCES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA JORNADA REFLEXIVA

Entender a educação como parte integrante de uma totalidade concreta, em sua interação com outros componentes que constituem a vida dos indivíduos em sociedade, destaca as consequências do contexto social e econômico na definição dos procedimentos educacionais e culturais, porém também proporciona oportunidades para mudanças através da intervenção humana, rejeitando qualquer

visão linear da história (Frois et al., 2021).

Nesse sentido, uma forma de analisar o mundo e a história é através do materialismo histórico-dialético, uma abordagem teórica desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels. Essa abordagem parte do princípio de que a realidade é dinâmica e contraditória, e que as mudanças históricas e sociais são resultado da luta entre as classes sociais e as forças produtivas, assim, o conceito de "materialismo" está relacionado à situação concreta da vida do ser humano, enquanto o termo "histórico" implica na compreensão de que a existência humana é condicionada por fatores históricos. Já a palavra "dialética" refere-se ao movimento de contradição gerado no decorrer da própria história, ou seja, o debate que ocorre entre o pensamento e a realidade (Marx, 2013).

Conforme Pires (1997), na perspectiva marxista, a materialidade histórica é determinada pelas condições materiais da existência humana, que são expressas nas relações sociais de produção. Nessa acepção, o trabalho é a categoria central para a investigação da realidade dos indivíduos, visto que é a maneira mais elementar e direta que encontraram para se estruturarem em sociedade.

(...) A base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho. Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens (Pires, 1997, p. 89).

Sob o mesmo ponto de vista, Saviani (2007), ressalta que os seres humanos se distinguem dos demais seres vivos por sua habilidade de transformar a natureza por meio do trabalho, e assim estabelecem seu modo único de existência como espécie. Desde os tempos mais remotos, os homens aprendem a transformar a natureza e a conviver em sociedade pelo exercício do trabalho. O trabalho é, portanto, uma atividade educativa por excelência, que desenvolve habilidades, conhecimentos e valores nos indivíduos e nas coletividades.

Compreende-se, portanto que a partir da produção material, o homem constrói saberes e relações sociais. Na escola burguesa, essa dinâmica é instrumentalizada para inculcar a lógica do trabalho produtivo e alienar o indivíduo, tendo em vista que,

[...] os pensamentos da classe dominante são em cada época, as ideias dominantes. As ideias que predominam, por outras palavras, a classe que é a potência material dominante da sociedade é também a potência espiritual dominante. Em consequência, a classe que dispõe dos meios da produção material, dispõe ao mesmo tempo dos meios da produção intelectual, de tal forma que lhes estão submetidos também os pensamentos daqueles que são desprovidos dos meios de produção intelectual. Os pensamentos dominantes não passam da expressão ideal das relações materiais dominantes tomadas sob a forma de ideias. Por outras palavras, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, ou seja, as ideias de sua dominação (Marx; Engels, 1984, p. 48).

Destarte, Oliveira e Frigotto (2021, p.14). “em uma educação que supere o dualismo, a fragmentação e os antagonismos de classe da sociedade capitalista”, existem três fundamentos que embasam a EPT utilizando como referência o materialismo histórico-dialético: “a ontologia, a epistemologia e a práxis”, essas três dimensões, embora distintas, estão intrinsecamente conectadas e dependentes entre si. Não se pode compreender uma sem considerar as outras, pois elas fazem parte de um todo integrado.

A **base ontológica** da EPT é uma concepção que afirma que o homem é um ser histórico e social, que se constrói e transforma a partir de suas relações com o mundo e com os outros, produzindo conhecimentos, valores, cultura e identidade por meio do trabalho. O trabalho, portanto, é um fator de humanização e sobrevivência de todos os seres humanos (Oliveira; Frigotto, 2021).

Ao afastar-se da determinação natural, o ser humano não se desvincula da natureza, mas a transforma conscientemente, recriando-a conforme suas necessidades, finalidades e valores. Essa capacidade de intervir e ressignificar a realidade constitui a ontologia do ser social, expressa nas atividades práticas e teóricas que caracterizam a existência humana, conforme analisaram Marx e Engels, e posteriormente aprofundou Lukács. Para esse autor, o homem se diferencia dos demais seres naturais justamente por produzir intencionalmente sua própria existência, mediando sua relação com a natureza por meio do trabalho, atividade que, ao mesmo tempo, transforma o mundo e o próprio sujeito que atua sobre ele (Lukács, 2013; Marx, 2004).

A compreensão de que o trabalho é um fator determinante na definição do ser humano tem respaldo nas discussões de Engels (1986) que, de modo racional, exemplifica a diferença entre os seres humanos e os outros animais por meio de uma mudança física nas mãos em um determinado período da história, e a subsequente evolução até a utilização intencional do gesto como trabalho. Esse fenômeno viabiliza

uma atividade cada vez mais colaborativa e coordenada entre os indivíduos, o que por sua vez demanda o desenvolvimento da linguagem, sendo essa a via através da qual o progresso humano se concretiza tanto na natureza quanto no âmbito social.

Segundo Lukács (2013), essa importante transformação recebe o nome de "salto ontológico". O autor, com embasamento nos estudos de Marx, assevera que um ser social se desenvolve a partir de um ser orgânico, que por sua vez surge de um ser inorgânico, em um processo no qual o novo emerge do antigo, porém de maneira tão intrincada que já não é reconhecido em sua origem. Por conseguinte, esse processo caracteriza-se como um "salto", ou seja, uma ruptura estrutural com a esfera da natureza, uma vez que gera elementos tão singulares em sua complexidade, formando algo completamente inédito.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.48), essa visão ontológica ou "ontocriativa" do trabalho não se limita apenas à atividade ocupacional ou emprego, mas abarca a produção de todas as facetas da existência humana. Sob esse prisma, o trabalho é compreendido como uma manifestação da subjetividade e da inventividade dos indivíduos, que contribuem para a mudança da realidade social e para o progresso humano.

Seguindo esse viés, Oliveira e Frigotto (2021), argumentam sobre a necessidade de questionar a concepção de trabalho que prevalece na sociedade capitalista, na qual os trabalhadores são submetidos à exploração e alienação do seu trabalho pela classe dominante que detém o capital. Nesse sentido, não se trata de formar trabalhadores para se submeterem ao mercado de trabalho. Pelo contrário, é oferecer uma visão crítica sobre a sua condição, dentro da sociedade capitalista, caracterizada por uma lógica de classes que permite a exploração do trabalho pela classe dominante do capital: a classe que trabalha é privada dos benefícios do seu esforço para manter a que não trabalha e legitima a sua opressão.

Marx (2013, p. 326-327) afirma que

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

Assim, o aspecto ontológico do conceito de trabalho, que fundamenta a EPT,

não pode ser compreendido pela lógica da divisão do trabalho, que gera a fragmentação e a alienação do ser humano. O trabalho é considerado como o princípio básico para a superação da exploração e da desigualdade, que são impostas pela burguesia. Essa imposição se dá hegemonicamente pelo viés econômico (estrutura) quanto pelo cultural (superestrutura), ou seja, é o modo como a classe dominante persuade a classe trabalhadora a aceitar o modo de vida que ela impõe (Oliveira; Frigotto, 2021).

A compreensão do trabalho como base ontológica da EPT, possibilita a percepção de que ele também se constitui como princípio educativo para a educação da classe trabalhadora, configurando-se, portanto, como sua **base epistemológica**. A escola para essa classe deve estar fundamentada na vida concreta dos trabalhadores e trabalhadoras, que se expressa pelo trabalho (Oliveira; Frigotto, 2021).

Uma educação voltada para as necessidades e os anseios da classe trabalhadora é essencial para a criação de uma hegemonia popular, pois possibilita que o currículo escolar expresse a realidade e os interesses dessa classe. Dessa forma, a educação pode ser um meio de libertação e transformação social, fundamentado nos valores da democracia e da justiça.

Gramsci (1982), propõe importantes reflexões sobre o trabalho como princípio educativo, compreendendo-o, tal como Marx e Engels, como um elemento que possibilita a transformação da natureza e, ao mesmo tempo, do próprio ser humano. Logo, não corresponde a um mero recurso metodológico ou técnica didática durante o processo de aprendizagem, mas um fundamento ontológico e ético-político no processo de integração social humana.

Marx e Engels (1998, p. 33-34) defendem a formação do homem total, que pode mover-se livremente de uma atividade para outra, podendo “ser pescador, caçador, pastor e crítico, de exercer, sem coações, as tarefas do trabalho manual e do trabalho intelectual”, através de um processo educacional que esteja interligado.

Nessa lógica, Oliveira e Frigotto (2021, p. 16), aludem que “a escola do trabalho deve conciliar teoria e prática, formação geral, científica e acadêmica com formação para o trabalho socialmente útil, no sentido de superar a dualidade educacional que alimenta desigualdades”. Refere-se, portanto, a uma concepção que abarca o ser humano em sua totalidade e encontra-se, ainda, respaldada em Gramsci (2001, p.50-51), que assevera,

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover maneiras de pensar.

Gramsci evidencia uma visão crítica para pensar sobre os fundamentos epistemológicos da EPT, na qual, o homem tem um papel ontológico fundamental na garantia da sua sobrevivência. Em consequência disso, educar pelo trabalho significa desenvolver um projeto educacional voltado para a formação de sujeitos capazes de gerir a sua própria vida, de maneira autônoma e emancipada, não se tornando meros "mamíferos de luxo", expressão elaborada por Gramsci (2017, p. 289) para designar aqueles que consideram natural se beneficiarem do trabalho alheio.

Dessa forma, a proposta em questão se inscreve em um campo de lutas que contestam e se contrapõem às tensões e contradições que sustentam e reproduzem o sistema burguês. Sobre este sistema, Frigotto (2012, p. 21) elucida que,

A concepção burguesa de trabalho vai se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc. (mundo da liberdade).

A partir dessa visão, compreende-se que, além de alicerces ontológicos e epistemológicos, a EPT também se sustenta em uma **base práxica**. No campo da luta e da práxis, destaca-se a relevância de buscar um novo modelo de sociedade, que aponte para a emancipação do trabalho, do conhecimento, da tecnologia e da ciência, superando a cisão provocada pela alienação do trabalho (Oliveira; Frigotto, 2021).

A práxis, na concepção marxista, é a unidade dialética teoria-prática; pensar-fazer e fazer-pensar, é a articulação do pensamento com a ação. (Sales; Reis, 2021). Segundo Konder (2018), Marx oferece uma leitura da práxis que valoriza a perspectiva dos trabalhadores, contrariando a visão dominante de que a práxis seria um privilégio de uma elite intelectual e política.

Apoiado em Marx, Vázquez (2007) discorre que a práxis é a atividade transformadora dos homens sobre a realidade social, que envolve tanto a produção material quanto a criação cultural e política.

A práxis não se trata de práticas encerradas em si mesmas, isto é ativismo. Também, não se trata de uma associação entre teoria e prática, isto é pragmatismo. O conceito de práxis está ligado à dimensão existencial e ontológica do homem, que diante da apreensão da sua realidade pode transformá-la de acordo com as suas intenções, e diante desta transformação se reconhece como sujeito, fenômeno que engendra novas ações em movimento constante (Vázquez, 2007, p. 32)

Assim, apreende-se que a práxis, nessa perspectiva, se relaciona de forma concreta, histórica e dialética com o uso do conhecimento, tendo em vista que o saber não deve se limitar à observação e à reflexão e, além disso, o saber não deve aceitar as contradições observadas no processo de compreensão como naturais ou inevitáveis. Pelo contrário, o saber deve estimular no sujeito a postura crítica na busca da transformação. Desse modo, o conhecimento, para Marx, é o instrumento para a emancipação do sujeito e, principalmente, é a base da práxis revolucionária, defendida também pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997).

“A *práxis*, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da condição opressor-oprimidos” (Freire, 2022a, p. 52).

Nessa perspectiva, a Educação Profissional, compreendida como um processo de formação humana integral, não pode restringir-se à construção de conhecimentos e habilidades técnicas dissociadas da realidade social e histórica. É necessário superar as concepções de educação que reforçam a divisão do trabalho e a alienação, expressões de um sistema capitalista que fragmenta a unidade entre teoria e prática e subordina o trabalho ao capital.

Desse modo, “a escola fundamentada na práxis” busca e ensina a buscar a mudança social. Partindo do homem que trabalha como base ontológica e do trabalho como princípio educativo, como base epistemológica; a base praxica propõe uma formação articulada com as demandas da sociedade, na qual a ciência e a tecnologia devem ser “colocadas a serviço das necessidades e transformações sociais” (Oliveira; Frigotto, 2021, p. 17).

Levando em consideração os fundamentos discutidos, compreendemos que a EPT tem como finalidade principal promover a vinculação entre trabalho e educação,

partindo do pressuposto de que é preciso entender criticamente a realidade social e produtiva, colaborando para ampliar a visão de mundo dos sujeitos e para favorecer o seu envolvimento na transformação da sua realidade social.

2.1.1 A busca por uma educação integrada

Mediante a contextualização teórica apresentada, evidencia-se que Educação e Trabalho são processos que se relacionam de forma dinâmica e dialética, ou seja, que se influenciam mutuamente e se transformam ao longo da história.

Segundo Marx (2004), a educação deveria articular o ensino profissional e o regular, integrando o conhecimento científico, a cultura geral, o desenvolvimento físico e a participação crítica na sociedade. O autor tencionou uma concepção pedagógica voltada à formação omnilateral e à emancipação humana, buscando superar a alienação e a exploração do trabalho no sistema capitalista. Nessa perspectiva, a educação constitui-se como instrumento de contestação dos modelos autoritários e excludentes e de construção de uma práxis revolucionária, concretizada em um currículo integrado que una saber teórico, científico e prático. Assim, o conceito marxiano de omnilateralidade expressa a formação do ser humano em sua totalidade, capaz de desenvolver múltiplas habilidades e atuar de forma consciente nas diversas dimensões da vida social.

Gramsci (2001), inspirado na perspectiva marxiana de educação, propõe por meio da *escola unitária*, uma jornada transformadora que rompe com as dicotomias tradicionais do ensino. Através da integração entre trabalho manual e intelectual, busca-se a formação integral do indivíduo, abrangendo as diversas formas de conhecimento humano e transcendendo os limites do espaço escolar.

A visão de Gramsci sobre a escola unitária, baseada no ideal humanista, tinha como objetivo democratizar a educação e formar cidadãos capazes de liderar e não de se submeter.

Num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) (Gramsci, 2004, p. 40).

Saviani (2007, p. 159-161), pautando-se nas reflexões de Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo da escola unitária, apresenta um “esboço da organização desse sistema de ensino” em comparação à realidade sócio-política brasileira. Dessa forma, a escola unitária corresponderia, dentro da estrutura do sistema educacional brasileiro, aos níveis de ensino fundamental e médio da Educação Básica.

Para o ensino fundamental, ancorado pelo princípio educativo do trabalho, compreendida em Gramsci como escola elementar, o acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos contempla a linguagem escrita e a matemática, as ciências naturais e as ciências sociais. Assim, o trabalho, como atividade que transforma a natureza e a sociedade, é o fundamento da educação na escola elementar, pois através dele os alunos aprendem os direitos e deveres que regem a vida coletiva. O trabalho, como atividade que envolve teoria e prática, permite aos alunos desenvolverem uma visão do mundo baseada na razão e na ciência, superando as formas de pensamento mágico ou mítico. O trabalho, como atividade que expressa a dialética entre o homem e o mundo, possibilita aos alunos compreenderem a história como um processo de mudança e de contradição (Gramsci, 2017).

De acordo com Saviani (2007), educação está, portanto, vinculada ao trabalho de forma implícita e indireta, já que o currículo escolar reflete as demandas da sociedade em que os alunos estão inseridos. A escola elementar não tem como objetivo explicitar o processo de trabalho, mas sim oferecer as ferramentas necessárias para que os alunos possam se integrar à sociedade de forma efetiva. Entretanto, no ensino médio, a abordagem referente a relação entre educação e trabalho deve explicitar e direcionar as conexões entre o conhecimento e a atividade prática, ou seja, resgatar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

[...] na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (Gramsci, 1982, p.65).

Evidencia-se que Gramsci, defende claramente a ideia de que a profissionalização não deve ser o objetivo principal da educação. Ele acredita que a escola deve oferecer uma formação humanista, de cultura geral, ampla e crítica, baseada no trabalho como princípio educativo. Somente após essa etapa, os estudantes poderiam optar por uma qualificação profissional específica, seja na universidade ou em outras instituições.

Ao discutir o papel do Ensino Médio, que corresponde a última fase da escola unitária, Saviani (2007, p. 161) apresenta o conceito de **politecnia** como “a especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”, ou seja, trata-se de um princípio que articula ciência, técnica e trabalho no processo educativo. Para o autor, essa etapa da escolarização deve superar a fragmentação entre o saber teórico e o fazer prático, de modo que o estudante compreenda a totalidade dos processos produtivos e sociais.

Ramos (2014) apresenta uma análise perspicaz dos conceitos de omnilateralidade e politecnia, expandindo e diferenciando suas definições. Embora sejam conceitos interligados, é importante reconhecer suas distinções:

A omnilateralidade da formação implica a apreensão do mundo pelos homens por meio dos conhecimentos das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), o que tem sido reconhecido como conhecimentos da formação geral. A politecnia, por sua vez, é materializada a partir do momento em que proporciona aos educandos o acesso a fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna, o que permite a realização, de forma mais consciente e autônoma, de suas escolhas profissionais (Ramos, 2014, p. 209, grifo nosso).

Depreende-se, dessa forma que a omnilateralidade se concentra no desenvolvimento humano integral, enquanto a politecnia se concentra na formação profissional. Portanto, a omnilateralidade é um conceito mais amplo, que abrange a politecnia como um de seus componentes.

Cabe incorporar a essa discussão a análise de Moura (2013), que aborda o significado do Ensino Médio como etapa final da educação básica no contexto socioeconômico brasileiro e discute a possibilidade de uma formação integrada ou politécnica ancorando-se no pensamento de Marx, Engels e Gramsci. Segundo o autor, Marx e Engels reconhecem a ideia da politecnia em seu sentido mais amplo como uma visão educacional futura. Devido as circunstâncias materiais da sociedade na sua época, Gramsci também concebe a escola unitária dessa forma, reconhecendo que a situação econômica e as condições concretas da realidade, tornam necessária a

profissionalização de muitos adolescentes e jovens antes de concluírem o ensino básico.

Conforme destaca Moura (2013), se a classe trabalhadora enfrenta dificuldades em todo o mundo sob o domínio do capitalismo neoliberal, no Brasil, país emergente nesse sistema, tais desafios tornam-se ainda mais acentuados. O autor retoma Marx ao afirmar que o caminho por ele proposto revela um potencial transformador incontestável, especialmente quando se observa a realidade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais que comprometem as possibilidades de desenvolvimento humano e profissional. Nesse cenário, muitos jovens e até crianças provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade são levados a ingressar precocemente no mercado de trabalho, frequentemente submetidos a condições de exploração, violação de direitos e prejuízos à saúde e à educação.

Outrossim, numa sociedade marcada pela disparidade, a educação se torna um reflexo da realidade social, assumindo um caráter dualista. Essa dualidade se manifesta na forma como diferentes classes sociais são preparadas para o futuro. A classe dominante, detentora do poder e da riqueza, usufrui de uma educação propedêutica, que lhe permite adquirir conhecimentos necessários para exercer o poder e a liderança, bem como, conhecimentos gerais e específicos para ingressar no ensino superior. Em contraste, os filhos da classe trabalhadora são relegados a uma educação profissional elementar, com conhecimentos limitados, técnicos e de preparação para o trabalho, que os restringe a funções subalternas, perpetuando a exclusão social e a falta de oportunidades.

A formação integrada busca romper com a dicotomia entre o teórico e o prático, o conceitual e o operacional, que marca a divisão social do trabalho. Ela pretende oferecer aos trabalhadores uma formação abrangente e completa, que envolva os aspectos científicos, tecnológicos, históricos e sociais do trabalho, e que os habilite para a análise crítica do mundo e para a atuação cidadã na sociedade. A formação integrada tem como objetivo formar sujeitos integrais, que não se limitem a ser meros executores de tarefas, mas que sejam capazes de entender as relações sociais que atravessam todos os fenômenos (Ciavatta, 2005).

Em Freire, encontram-se também importantes premissas que contribuem para a concepção de uma formação humana integral e emancipatória, na busca de superar a alienação e opressão que marcam a sociedade capitalista. O educador defende uma educação crítica e transformadora, que não se restringe a reproduzir os interesses e

valores da classe dominante, mas questiona e desafia as estruturas de poder (Freire, 2022a).

A educação deve ser um ato político, que envolve a tomada de consciência da realidade social e histórica, a análise crítica das contradições e conflitos, e a participação ativa na transformação da sociedade.

O ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada. É como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas. É por isso também que a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética (Freire, 2001, p. 55).

A formação humana integral e emancipatória exige que o educador e o educando se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de ler o mundo e de escrever a sua própria história, por meio de uma práxis dialógica-dialética revolucionária que apresenta novas formas de organização social, política, econômica e cultural (Freire, 2022a).

Isto posto, em sua obra apresentam-se alguns conceitos basilares que contribuem com a significação dessa proposta de formação humana integral e emancipatória:

Dialogicidade: A dialogicidade é uma ferramenta poderosa para romper barreiras sociais, culturais e intelectuais. Ao promover o intercâmbio de ideias e perspectivas, ela contribui para eliminar preconceitos e a criar conexões entre diferentes grupos e visões de mundo.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

[...]

Finalmente, o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo – homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos (Freire, 1979, p.42-43).

Conscientização: O processo educacional, para Freire, visa à conscientização, ou seja, o desenvolvimento da capacidade crítica para compreender a realidade social, individual e coletiva, identificando as relações de poder e as contradições presentes.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “*práxis*”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (Freire, 1979, p. 15).

Problematização: A educação problematizadora desafia o senso comum e as estruturas opressoras. Ao problematizar a realidade concreta, os indivíduos identificam seus problemas e buscam soluções coletivas.

Quanto mais progride a problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de “desvelar” esta essência. Na medida em que a “desvelam”, se aprofunda sua consciência nascente, conduzindo assim à conscientização da situação pelas classes pobres. Sua autoinserção crítica na realidade, ou melhor, sua conscientização, faz com que sua apatia se transforme num estado utópico de denúncia e anúncio, um projeto viável. (Freire, 1979, p. 45)

Práxis: A formação emancipatória se concretiza através da práxis, “pela autêntica união da ação e da reflexão”, ou seja, a ação transformadora que interfere na realidade e promove mudanças sociais (Freire, 1979, p. 47).

Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural. [...] Todo este mundo histórico-cultural, produto da práxis humana, se volta sobre o homem, condicionando-o. Criado por ele, o homem não pode, sem dúvida, fugir dele. Não pode fugir do condicionamento de sua própria produção (Freire, 2022b, p. 60).

Autonomia: Trata-se do objetivo final da educação emancipatória. O indivíduo aprende a pensar criticamente, tomar decisões conscientes e agir de forma independente, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 2022c, p.105).

Portanto, percebe-se uma convergência inspiradora entre a Educação

Profissional Técnica e Tecnológica (EPT) e o legado de Paulo Freire, em prol da construção de uma educação transformadora. As bases da EPT, que visam à formação integral do indivíduo para o trabalho e a cidadania, encontram profunda ressonância nos princípios freireanos, especialmente na dialogicidade, criticidade e emancipação.

Em síntese, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) fundamenta-se em uma concepção formativa que integra trabalho, formação humana integral e politecnicidade como pilares indissociáveis. O trabalho é compreendido como princípio educativo e expressão da condição histórica e social do ser humano; a formação humana integral orienta-se para o desenvolvimento pleno, ético e solidário dos sujeitos; e a politecnicidade promove a articulação entre teoria e prática, ciência e cultura, técnica e cidadania. Sustentada em nas bases ontológica, epistemológica e práxica, a EPT afirma-se como um espaço educativo comprometido com a emancipação humana e a transformação social, preparando o indivíduo para atuar criticamente no mundo do trabalho e na sociedade.

2.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A trajetória da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil é marcada por uma série de políticas públicas que refletem as necessidades econômicas e sociais de cada período histórico. Desde o início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, marco do início da Educação Profissional e Tecnológica, até as recentes reformulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a EPT tem sido um instrumento de desenvolvimento de competências alinhadas às demandas do mercado de trabalho e às políticas governamentais vigentes. Ao longo dos anos, a EPT no Brasil passou por fases de expansão e democratização do acesso, bem como períodos de retração e limitação, refletindo as oscilações políticas e econômicas do país (Oliveira; Lima, 2022).

As antigas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e Resolução CNE/CEB nº 6/2012) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) deram suporte à materialização do Ensino Médio Integrado. Essas Diretrizes Curriculares, que contemplavam os princípios da educação politécnica e da formação humana integral, também se

aplicavam às modalidades da educação profissional concomitante e subsequente ao Ensino Médio regular. Segundo Ramos (2019, p. 53) “este foi o ponto mais avançado na disputa pela política e pela concepção da educação da classe trabalhadora no Brasil. Chegamos até aqui com muita resistência, luta e trabalho coletivo”.

No período em que o Brasil foi governado pelo Partido dos Trabalhadores, de 2003 a 2016, a educação de nível médio foi orientada por uma concepção que valorizava o trabalho como um elemento fundamental para a formação dos estudantes. Essa concepção foi interrompida pelo golpe de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e implantou uma agenda neoliberal que precarizou a educação pública. A política educacional dos governos petistas buscava articular o ensino médio com a educação profissional, visando ampliar as oportunidades de acesso e permanência dos jovens na escola e no mercado de trabalho.

O ano de 2016 marca um período de profundo retrocesso nas conquistas sociais no Brasil, especialmente no campo da educação, a partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff. O processo político que se seguiu resultou na implementação de medidas que restringiram direitos trabalhistas, educacionais e previdenciários, impactando diretamente a qualidade e o alcance das políticas voltadas à educação profissional. Conforme analisa Ramos (2019), os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro promoveram uma contrarreforma educacional de caráter conservador e neoliberal, orientada pela lógica do mercado e pela redução do papel do Estado nas políticas públicas.

Entre as medidas mais emblemáticas desse período estão a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou por 20 anos os investimentos públicos em saúde, educação e assistência social; a Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, responsável pela reforma do Ensino Médio; e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que redefiniu o currículo desse nível de ensino. O Ensino Médio Integrado foi um dos segmentos mais afetados por esse conjunto de políticas, que enfraqueceu sua proposta formativa ao privilegiar uma formação fragmentada, tecnicista e alinhada aos interesses do capital.

A reforma do ensino médio de 2017 e a nova BNCC representam um retrocesso na educação brasileira, pois desconsideram a diversidade, a pluralidade e a democracia que devem orientar a formação dos jovens. Ao invés de garantir uma educação integral, crítica e emancipatória, essas políticas impõem uma lógica

mercadológica, excludente e homogeneizante, que reduz o ensino médio a um mero preparatório para o mercado de trabalho ou para o ensino superior (Carvalho, 2022).

Sobre a Lei Federal nº. 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), Costa e Coutinho (2018) pontuam alguns aspectos que impactaram a educação profissional técnica de nível médio.

Itinerários formativos: O currículo do ensino médio passou a ser definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que devem ser planejados de acordo com a realidade local e a capacidade dos sistemas de ensino, oferecendo diferentes opções curriculares, tais como: 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).

Os autores arrazoam que uma das críticas ao modelo de currículo por itinerários formativos é que ele pode restringir as opções dos jovens que ainda não têm certeza sobre suas carreiras profissionais. Esses jovens podem ter dificuldades para ingressar em cursos de graduação que exigem uma formação específica e voltada para o mercado de trabalho. Além disso, esse modelo de currículo pode reduzir as oportunidades de integração entre as diferentes áreas do conhecimento, pois os itinerários são definidos de forma isolada e sem articulação.

Os itinerários formativos são uma forma de organizar a formação profissional dos estudantes do Ensino Médio, permitindo que eles escolham áreas de conhecimento de acordo com seus interesses e projetos de vida. Essa ideia já estava presente na Resolução CNE/CEB nº 06 de 2012, mas ganhou mais destaque com a Lei 13.415/2017, que determinou que os itinerários ocupassem 40% da carga horária do Ensino Médio. Essa proposta se baseia na Teoria do Capital Humano e na Pedagogia das Competências³, que defendem que a educação deve ser flexível e voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho (Oliveira, 2021).

Carvalho (2022, p. 20) salienta que o discurso usado para defender os itinerários formativos é destacar que eles permitem aos alunos escolher os conteúdos que mais lhes interessam e se adequam às suas necessidades, a partir de uma oferta curricular diversificada e flexível. As reformas destacam que a necessidade de um

³ Pedagogia das competências consiste na diretriz político-pedagógica, pautada no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo (Ramos, 2014).

currículo flexível é essencial para atender aos desejos do “novo trabalhador do século XXI: adaptável, autônomo e criativo”.

Uma reforma do Ensino Médio pautada apenas na flexibilização curricular e na oferta de itinerários formativos revela-se insuficiente para enfrentar os reais desafios educacionais do país. Tal proposta desconsidera a necessidade de assegurar condições adequadas de infraestrutura, formação e valorização docente, bem como a oferta de experiências pedagógicas diversificadas e contextualizadas nas escolas. Além disso, tende a ampliar as desigualdades educacionais, ao propor percursos formativos que pouco dialogam com as demandas sociais, culturais e econômicas da realidade brasileira (Carvalho, 2022).

Certificação de saberes do labor: É uma forma de reconhecer e valorizar as competências adquiridas pelos trabalhadores ao longo de suas trajetórias profissionais. Essa modalidade de certificação permite que os trabalhadores possam ter acesso a cursos de formação técnica e profissional mais adequados às suas necessidades e demandas do mercado de trabalho. (Brasil, 2017)

Araújo (2019, p. 61) explana sobre o 5º Itinerário e a possibilidade de certificação pela experiência de trabalho:

A formação técnica não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas (o que demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, contratação e formação profissional de novos docentes, recursos para insumos, etc.), mas por meio do “reconhecimento de saberes e competências”, admitindo-se “experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar”, em cursos oferecidos por “centros ou programas ocupacionais” nacionais ou estrangeiros ou realizados por meio de educação a distância, configurando um “vale-tudo” na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. Por isso pode-se identificar esse como o “itinerário dos pobres”.

Costa e Coutinho (2018) criticam essa proposta de formação fragmentada, baseada em itinerários formativos, especialmente o itinerário da formação profissional, tendo em vista que poderá prejudicar a continuidade dos estudos dos sujeitos que desejam ingressar no ensino superior. Essa crítica se fundamenta na ideia de que, ao não garantir a formação integrada e ao deixar a cargo das instituições a definição da organização curricular, os conhecimentos necessários para o acesso à graduação podem ficar comprometidos. Isso afeta principalmente a classe trabalhadora, que não terá o direito de optar pela formação que deseja, mas apenas pela que estiver disponível nas instituições públicas, de acordo com suas limitações de recursos físicos, financeiros e humanos.

Notório saber: A formação técnica e profissional nos cursos de educação profissional enfrenta alguns desafios que comprometem o princípio da politecnicidade. Um deles é a permissão legal, na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017, art. 16, parágrafo 8), de que a EPT possa ser ofertada em parceria com instituições privadas ou do Sistema S. Essa situação remonta à Reforma Capanema, de 1940, que criou o Sistema S, como forma de atender às demandas do setor industrial. Essa parceria entre público e privado pode enfraquecer as instituições públicas de EPT, reduzindo os investimentos em infraestrutura física e humana e limitando a ampliação do ensino médio público, gratuito e de qualidade (Costa, Coutinho, 2018).

Machado (2021, p. 58) traz a definição de notório saber:

Por notório saber denomina-se o título que confere credibilidade e segurança ao resultado do processo de apuração e legalização de conhecimentos adquiridos por meio de vivências e experiências, mediante o qual também se reconhecem formas de aprendizagem alternativas às propiciadas pelas instituições formais de escolarização.

Outro aspecto relevante apontado por Costa e Coutinho (2018) é a falta de exigência de formação específica para os professores que atuam na EPT. Segundo a legislação vigente, qualquer pessoa que tenha conhecimento reconhecido em uma determinada área técnica pode obter um certificado para lecionar na EPT. Além disso, não há um critério mínimo de escolaridade para os candidatos a professores, bastando que eles demonstrem domínio da profissão relacionada à habilitação profissional. Isso significa que, na prática, qualquer indivíduo, com ou sem diploma, pode se tornar um professor em cursos técnicos de nível médio, desde que comprove sua capacidade técnica.

Cabe destacar que a normatização do “notório saber”, nem os critérios pelos quais se devem basear a validação desses conhecimentos constam definidos pela referida lei. Entretanto, a partir dela, alterou-se o Art. 61 da LDB nº 9394/1996, acrescentando “[...] os profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais [...]” (Brasil, 2017, art. 61), para atendimento específico à educação profissional.

O uso do dispositivo do notório saber nesse cenário se torna um mecanismo de ocultação, que acaba por evidenciar a falta de políticas de formação de professores

para toda a educação básica, no contexto em que se insere a formação técnica e profissional e que gerou o atual déficit docente para essa modalidade educacional (Machado, 2021).

Sob a perspectiva de Costa e Coutinho (2018), a reforma do ensino médio, especialmente no que se refere à educação profissional, é uma ameaça à história e à cultura da formação profissional. Os itinerários intermediários são uma forma de qualificar a força de trabalho para atender aos interesses do capitalismo sem questionar ou criticar. Isso significa submeter a educação profissional aos interesses dos empresários e reforçar a dualidade da educação básica, que oferece um ensino de qualidade para a elite e um ensino técnico e precário para os pobres. Um ensino que não promove a democratização do conhecimento, nem estimula o pensamento crítico e autônomo.

Tal percepção, está em consonância com outros autores, que tem se dedicado à luta por uma educação profissional e tecnológica pautada na formação humana integral, na politécnia e no trabalho como princípio educativo, tais como, Maria Ciavatta, Marise Nogueira Ramos, Gaudêncio Frigotto, entre outros.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2021, configuram um novo marco na trajetória da educação profissional no Brasil. Contudo, elas expressam a subordinação da formação profissional aos interesses da reforma neoliberal em curso, conforme analisa Pelissari (2023), enfatizando princípios como flexibilização, autonomia e diversidade, porém, sem considerar as condições materiais e sociais que influenciam o processo educativo. Ainda que mantenham certos elementos do referencial crítico, acabam reproduzindo uma concepção voltada à adaptação ao mercado e à lógica da produtividade.

De acordo com Pelissari (2023), as DCNEPT valorizam as competências voltadas à inserção no mercado de trabalho, à adequação às exigências do mundo produtivo e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Tal enfoque distancia-se do ideal de formação humana integral, proposto pelo Ensino Médio Integrado, cuja finalidade é promover uma formação crítica, emancipatória e cidadã, articulando os saberes científicos, tecnológicos e culturais às práticas sociais e produtivas.

A crítica às novas diretrizes também foi expressa pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que, em 2021, juntamente com

outras entidades e fóruns do campo educacional, emitiu uma nota de repúdio denunciando a ausência de diálogo e de participação democrática no processo de elaboração das DCNEPT. Além disso, a nota questionou a adequação das DCNEPT à Reforma do Ensino Médio e à BNCC, que são vistas como políticas curriculares alinhadas ao neoliberalismo e à mercantilização da educação.

A partir de uma análise conjunta na BNCC, no Programa Novos Caminhos, anunciado pelo governo federal em 2019 e nas DCNEPT, Pelissari (2023) identificou três características preponderantes nesses documentos.

O autor afirma que a primeira característica é a adoção da pedagogia das competências como princípio orientador de todos os cursos de EPT. O conceito de competência nas DCNEPT é similar ao da BNCC, mas com um foco maior na sua dimensão profissional e na empregabilidade, o que não fica tão claro no texto da BNCC. Para isso, as DCNEPT definem um conjunto de cinco componentes que definem as competências e o planejamento curricular, sendo estes: conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoção, conhecido como "CHAVE". Assim, o eixo orientador do currículo pretende:

permitir progressivo desenvolvimento profissional e de aprendizagem, promovendo a capacidade permanente de mobilização, articulação e integração de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, indispensáveis para a constituição de novas competências profissionais com autonomia intelectual e espírito crítico. (BRASIL, 2021)

As DCNEPT fazem uso do hibridismo conceitual⁴ ao tentar vincular as competências com a ideia de integração. A integração sob a ótica da educação politécnica visa a formação integral do ser humano, articulando o trabalho, a ciência e a cultura. Entretanto, a "CHAVE" das competências, por sua vez, enfatiza o desenvolvimento de habilidades específicas para o mercado de trabalho, desconsiderando a dimensão crítica e emancipatória da educação. Portanto, são propostas antagônicas e irreconciliáveis e, ao tentar combinar elementos de ambas as abordagens, corre-se o risco de comprometer a qualidade e a coerência do currículo (Pelissari, 2023).

A segunda característica observada evidencia a fragmentação como elemento central da proposta de articulação entre formação geral e educação profissional. Essa

⁴ Hibridismo conceitual refere-se à prática de atribuir um novo significado a um termo ou conceito existente, empregando a mesma expressão discursiva.

fragmentação se manifesta na criação de um novo tipo de oferta de EPT de Nível Médio: a forma "concomitante intercomplementar". Essa modalidade, desenvolvida em diferentes instituições ou redes de ensino, demonstra a falta de integração real entre as áreas.

Conforme Anped (2021, p. 3):

O texto prioriza, claramente, a forma concomitante, o que, por si só, já representa forte ameaça à continuidade da construção do Ensino Médio Integrado (EMI) como perspectiva formativa fundamentada na politecnicidade, na omnilateralidade e na escola unitária que convergem para uma concepção de formação humana integral do cidadão. Não obstante, ao analisar a proposta da forma integrada constante nas DCNEPT, constata-se sua total incoerência e antagonismo com o EMI que vem sendo construído tendo como base a concepção acima mencionada - formação humana integral. (...) Não obstante, uma análise não muito aprofundada permite concluir que não há compatibilidade alguma entre a concepção de EMI e o que as DCNEPT apresentam como sendo a forma integrada.

A terceira característica refere-se à tendência para a privatização, especialmente com a permissividade de currículos integrados articulados entre duas ou mais instituições ou esferas administrativas diferentes, incluindo parcerias com a rede privada de ensino, no que tange, a oferta de cursos técnicos na forma "concomitante intercomplementar".

Oliveira (2021) realiza uma análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), em consonância com as reflexões apresentadas por Pelissari (2023). O autor adverte para os riscos de uma educação profissional subordinada aos interesses do mercado e orientada pela lógica neoliberal, que enfraquece o caráter público e social da formação.

Segundo o autor, as diretrizes favorecem a expansão da Educação a Distância (EaD) na EPT sem assegurar a qualidade e a pertinência dos cursos ofertados, o que contribui para a desvalorização e mercantilização da educação profissional. Nesse modelo, a formação deixa de ser reconhecida como direito social e passa a ser tratada como produto ou serviço.

Outro aspecto relevante abordado por Oliveira (2021) refere-se à formação e valorização docente. Embora as DCNEPT reconheçam a importância da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, o documento mantém a possibilidade de contratação de profissionais com "notório saber" para o itinerário de formação profissional, alinhando-se à lógica da Reforma do Ensino Médio. Essa prerrogativa reforça a concepção de que o exercício da docência pode restringir-se ao

domínio técnico de uma área específica, dispensando a formação pedagógica, o que fragiliza a profissionalização e a identidade docente.

Em consonância com essa lógica de contrarreforma do ensino, foram posteriormente promulgadas a Portaria nº 314/2022, que regulamenta a habilitação e autorização para a oferta de cursos técnicos por instituições privadas de ensino superior, e a Resolução CNE/CP nº 01/2022, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Profissional Técnica de nível médio. Ambas reforçam a tendência de privatização e precarização da Educação Profissional e Tecnológica no país.

No ano de 2023, novamente sob o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, foram sancionadas três novas legislações federais, sendo estas: A Lei nº 14.645/2023, que altera a LDB nº 9394/1996, para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional; a Portaria MTE 3.544/23, que dispõe sobre a aprendizagem profissional, o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional e o Catálogo Nacional da Aprendizagem Profissional; e a Portaria MTE 3.872/23, que dispõe sobre a aprendizagem profissional, o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional e o Catálogo Nacional da Aprendizagem Profissional. Tais legislações, bastante recentes, aparentemente seguem na mesma perspectiva da contrarreforma, sendo duramente criticadas por professores e pesquisadores da educação profissional e tecnológica.

Pelissari (2023), em sua coluna no site Brasil de Fato, conferencia e problematiza: A Lei 14645/2023, aprovada pelo governo Lula, tem como objetivo principal adequar a EPT ao novo modelo de ensino médio, implicando em uma perda da identidade histórica da EPT como uma forma integrada de educação. Ao invés de valorizar a articulação entre teoria e prática, a lei favorece a fragmentação do currículo e a flexibilização das trajetórias formativas.

O documento apresenta uma visão limitada e reducionista da educação profissional, ignorando os aspectos curriculares, epistemológicos e filosóficos que envolvem essa modalidade de ensino. Não há uma definição clara dos objetivos, dos princípios e dos fundamentos que orientam a formação dos estudantes, nem uma articulação com as demais etapas e modalidades da educação básica. A proposta desconsidera a diversidade e a complexidade dos contextos educacionais, bem como as demandas e os interesses dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-

aprendizagem. A educação profissional não pode ser vista apenas como um instrumento de qualificação para o mercado de trabalho, mas como um direito humano e social que contribui para o desenvolvimento integral dos indivíduos e das comunidades (Pelissari, 2023).

Diante do contexto atual da Educação Profissional e Tecnológica, tornam-se pertinentes as palavras de Ramos (2017, p. 47), que reafirma o sentido emancipatório do Ensino Médio Integrado:

“A luta pelo ensino médio integrado é a luta pelo direito a uma formação humana plena, tendo o trabalho como princípio educativo em um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura. Por esta concepção de formação, o conhecimento não é somente um insumo ou instrumento para o desempenho acadêmico ou profissional. Antes, o conhecimento resulta da apreensão da realidade pelos seres humanos, num processo histórico em que buscamos compreender nossas necessidades e produzir meios para satisfazê-las. Este é o próprio processo do trabalho que gera conhecimentos e novos modos de vida. Explica-se, assim, a unidade entre trabalho, ciência e cultura que fundamenta a concepção do Ensino Médio Integrado.”

Nessa perspectiva, um dos grandes desafios da educação brasileira consiste em enfrentar as contradições entre trabalho e capital, que se manifestam nas dimensões econômicas, políticas e filosóficas da sociedade e influenciam a forma como o conhecimento é produzido, mediado e apropriado. Factualmente, a educação avançou em alguns momentos na defesa de um projeto formativo que reconhece o trabalho como princípio educativo, articulando cultura geral e formação técnica e superando a fragmentação entre o manual e o intelectual, entre o saber teórico e o fazer prático. No entanto, como alerta Ramos (2017), esse direito vem sendo ameaçado por políticas que tendem a reduzir a formação humana integral a uma simples qualificação funcional para o mercado, esvaziando seu potencial crítico, social e transformador.

Mediante o cenário de disputas entre projetos de formação, um voltado à emancipação humana e outro à adaptação às exigências do capital, a Educação Profissional e Tecnológica brasileira se constitui como campo em permanente tensão e reconstrução. Compreender seus caminhos requer situá-la historicamente e reconhecer que suas políticas e práticas refletem, de modo direto, as contradições sociais, econômicas e ideológicas que atravessam o país. Assim, para aprofundar essa análise, é necessário voltar o olhar ao contexto específico do Rio Grande do Sul, cujas experiências e trajetórias na oferta de EPT revelam como as políticas estaduais

têm respondido ou se submetido às dinâmicas mais amplas das reformas educacionais e às influências do projeto neoliberal.

2.3 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

A rede estadual de Educação Profissional e Tecnológica, tem sua origem dentro do mesmo processo histórico da educação brasileira. Nas palavras de Frigotto (2010, p. 25):

a educação básica, superior e profissional, se definem no embate hegemônico e contra hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não pode ser tomada como um “fator” isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória.

Ferreira (2020) realiza um resgate da trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Rio Grande do Sul e destaca a influência de múltiplos fatores econômicos, sociais e políticos na conformação das políticas educacionais do Estado. Segundo a autora, essas políticas foram formuladas pelos governantes estaduais, de acordo com “suas crenças e posições políticas, em meio aos contextos sociais, políticos e econômicos vivenciados, que resultaram em políticas educacionais implementadas” (Ferreira, 2020, p. 15). Nesse sentido, o Estado não pode ser visto apenas como uma entidade nacional, mas também como um ator global, que se relaciona com outros governos e organismos internacionais. Essa relação implica em uma adaptação da economia, da educação e das políticas públicas à lógica do capitalismo neoliberal, que privilegia o mercado e a competitividade. Dentro dessa lógica, a educação é vista como um instrumento de desenvolvimento e progresso, que visa formar os “recursos humanos” necessários para o sistema produtivo.

A educação profissional oferecida pelos sistemas estaduais de ensino, conforme Batistolli; Junior e Garcia (2010) tem passado por diversas fases e movimentos de transformação ao longo da história. As leis atualmente em vigor desempenham um papel crucial nessas mudanças, pois estabelecem diretrizes e instituem mecanismos para o desenvolvimento de políticas e programas em nível nacional, estadual e municipal. Os Estados planejam suas ações com base na visão política predominante em sua respectiva unidade federativa. Isso implica que, dentro da autonomia que lhes é garantida, eles adotam as políticas propostas nacionalmente,

de acordo com os limites e direcionamentos expressos em seu projeto de governo.

Ferreira (2020) retoma a acepção de que no Brasil a educação para o trabalho tem sido caracterizada pela separação entre o ensino voltado para atividades manuais, que são menos complexas e menos valorizadas, e o ensino voltado para atividades intelectuais, que são mais complexas e mais valorizadas. Essa divisão reflete as disparidades entre os trabalhadores, suas condições de trabalho e a proposta educacional que orienta a Educação Profissional e Tecnológica no país.

Nesse cenário, o Rio Grande do Sul se insere como um estado que tem suas particularidades políticas, econômicas, sociais e geográficas no capitalismo; e busca conciliar suas especificidades culturais, históricas, econômicas e educacionais, do âmbito local, com as especificidades do âmbito social mais amplo (Ferreira, 2020).

Um breve histórico da Educação Profissional e Técnica no Rio Grande do Sul pode ser traçado a partir do início do século XX, quando foram fundadas as primeiras escolas profissionais para formar mestres e contramestres qualificados para o mercado de trabalho. Nas décadas seguintes, especialmente nos anos 60, a EPT se expandiu no estado, com a criação de diversas escolas agrícolas e industriais, apoiadas por um maior investimento público (SEDUC-RS, 2024).

Ripe; Souza e Oliveira (2019) relatam que, durante a Primeira República, uma das questões mais debatidas pelo Estado dizia respeito à condição dos segmentos sociais menos favorecidos que viviam nas áreas rurais. Esses grupos eram frequentemente vistos como um obstáculo ao desenvolvimento, sendo considerados preguiçosos, negligentes e resistentes ao progresso e às transformações sociais. Diante dessa visão, defendia-se a necessidade de uma efetiva “regeneração social” no campo.

A modernização da agricultura, por meio da mecanização, variedade de cultivos agrícolas, incentivo ao associativismo e ao aumento das pequenas propriedades para contribuir com a permanência do homem no campo, eram algumas das ações de regeneração social discutidas no Congresso Nacional de Agricultura de 1901. Entre as proposições no âmbito educacional, estavam a criação de instituições de ensino agrícola, preferencialmente para os trabalhadores nacionais e a infância desamparada que eram considerados propensos aos vícios, ociosidade e à criminalidade. O aumento da pobreza cresceu exponencialmente no período da República, devido ao intenso crescimento urbano e término da escravidão. Nesse contexto, para o Estado, o ensino agrícola foi uma forma de atrair a infância rejeitada do meio rural para os

ideais do sistema republicano, prevenindo futuros problemas, através de um ensino baseado em noções básicas de instrução elementar, técnicas e organização para o trabalho (Ripe; Souza; Oliveira, 2019).

Ferreira et al. (2022) destacam que a oferta de Educação Profissional no Rio Grande do Sul teve como marco a criação do Instituto Técnico Profissional, em 1906, vinculado à Escola de Engenharia de Porto Alegre e mantido com recursos federais e municipais, posteriormente denominado Instituto Parobé, recebendo a denominação de Escola Técnica Estadual Parobé, em 1943, pelo então presidente da República Getúlio Vargas. No entanto, registros cronológicos (Ferreira, 2020) permitem identificar que outras instituições estaduais de ensino, fundadas anteriormente, também desempenharam papel fundamental na consolidação da Educação Profissional gaúcha e hoje integram a rede estadual do RS. Entre elas, destacam-se o Instituto de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre (1869), pioneiro na formação de professores e referência histórica da educação pública; o Instituto Estadual de Educação Pereira Coruja, em Taquari (1891), que oferece cursos técnicos e o Curso Normal; o Instituto Estadual de Educação Monsenhor Scalabrini, em Encantado (1900), com formação técnica e docente; o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria (1901), tradicional na formação de professores; a Escola Estadual de Educação Básica Estado de Goiás, em Santa Cruz do Sul (1902), com cursos técnicos; e a Escola Estadual Técnica Guaramano, em Guarani das Missões (1906), voltada ao ensino técnico em Agropecuária. Essas instituições, criadas antes mesmo do Instituto Parobé, constituem marcos históricos e estruturais da atual Educação Profissional da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, reafirmando a trajetória centenária do Estado na formação técnica e docente.

Referente as políticas públicas voltadas à Educação Profissional, Duarte e Maraschin (2023) realizaram uma pesquisa, objetivando a análise das propostas e ações dos governos do Estado do Rio Grande do Sul, para a Educação Profissional, no período compreendido entre os anos de 1971 a 2021.

A partir da pesquisa, as autoras delinearão quatro fases distintas dentro do período cronológico estudado e chegaram às seguintes constatações:

Fase 1- Dos anos de 1971 a redemocratização do Brasil e a Constituição Cidadã em 1988 (1964-1988): devido ao Regime Civil-Militar no período, havia influência do governo federal na administração do Estado do RS e conseqüentemente nos programas de governo estadual. Não havia uso explícito do termo educação

profissional, mas estabeleciam-se relações desta modalidade com a preparação para o trabalho, capacitação profissional e mão-de-obra para o setor fabril e industrial. O Magistério, enquanto Curso Normal, era considerado como curso um curso de nível médio profissionalizante. Nesse período, durante os governos de Euclides Triches, Sinval Guazzelli, Amaral de Souza e Jair Soares não houve uma política específica para a Educação Profissional na Rede Estadual de Educação e, sim, projetos e programas.

Fase 2 – A Educação Profissional na Constituição Estadual (1989) e a partir de Simon até o governo popular (2003): observou-se a pluralidade de forças políticas no contexto nacional e estadual, que interferiram de forma direta e indireta na formulação de programas, projetos e alocação de recursos públicos. Em relação à Educação Profissional na Rede Estadual de Educação do RS, os Planos de Governos de Pedro Simon, Alceu Collares, Antônio Britto e Olívio Dutra apresentam a proposta para Educação Profissional, porém sem especificar as ações que seriam implementadas.

Convém destacar que nesse período, foi sancionada a Lei Estadual nº 11.123/1998, dispendo sobre a Educação Profissional e criando a Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul.

Art. 4º - Fica criada a Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul - SUEPRO/RS- no âmbito da Secretaria da Educação, com a finalidade de implementação e acompanhamento das políticas estaduais para a educação profissional

Art. 5º - A Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul – SUEPRO/RS deterá autonomia técnica, pedagógica, financeira e administrativa, com a possibilidade de gerir os recursos derivados de repasses, convênios e outros acordos, que poderá celebrar para a consecução de seus objetivos (Rio Grande do Sul, 1998).

Fase 3 – A Educação Profissional a partir da expansão da Rede Federal: o RS na contramão dos interesses (2003-2014): a partir de 2003, a Rede Federal de Educação Profissional passou por um processo de expansão e fortalecimento, em contraste com a situação do RS, que teve governos com diferentes orientações políticas e prioridades. No plano federal, o governo era de cunho popular, enquanto que no RS, houve um governo de centro (PMDB), seguido por um de direita (PDSB), que focaram na modernização da gestão pública estadual. Somente no final da fase, em 2011, o RS elegeu um governo de esquerda (PT), alinhado com o projeto federal de educação profissional.

Fase 4 – A Educação Profissional e o acirramento da crise no RS (2015-2021): período marcado por uma acentuada crise financeira no Estado, durante os governos de Sartori e Leite.

No governo de Ivo Sartori (2015-2019), apesar de constar em seu Plano de Governo a valorização da Superintendência da Educação Profissional da Secretaria Estadual de Educação - SUEPRO, as ações efetivas foram prejudicadas pela grave situação fiscal do setor público, que comprometeu o cumprimento das metas e prioridades estabelecidas para a Educação Profissional.

Em 2015, foi instituído através da Lei Estadual nº 14.705/2015, o Plano Estadual de Educação – PEE, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE. Esse instrumento legal, apresentou como uma de suas diretrizes a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”, também elencou algumas metas relacionadas à educação profissional a serem cumpridas durante os dez anos de sua vigência, entre elas:

Meta 10 – Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e 50% (cinquenta por cento) das matrículas do ensino médio, na forma integrada à educação profissional.

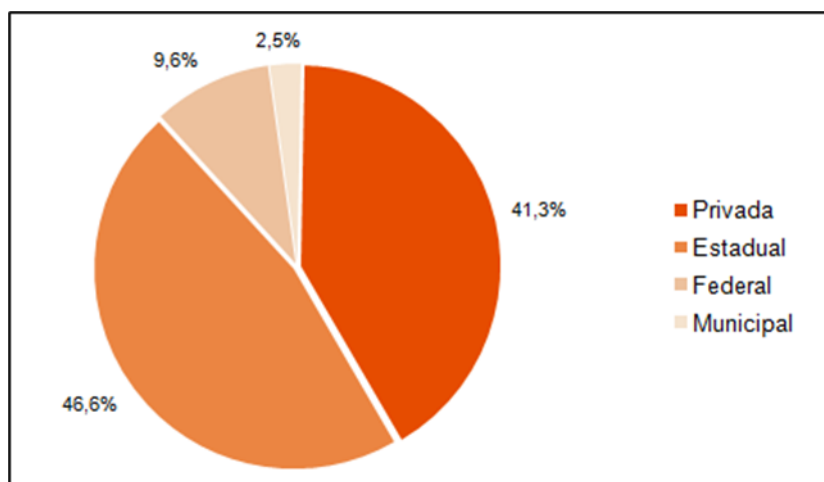
Meta 11 - Triplicar, até o último ano de vigência do PEE, as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade social da oferta e, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (Rio Grande do Sul, 2015).

Já no governo de Eduardo Leite (2019-2022), com um Plano de Governo organizado em quatro eixos estratégicos: governança para uma agenda comum; Estado Sustentável (planejamento, gestão e finanças); sociedade com qualidade de vida (social) e desenvolvimento empreendedor (desenvolvimento); apesar do período pandêmico vivenciado, a prioridade foi a implementação do Novo Ensino Médio, que visa adequar a educação básica às demandas do século XXI. Entretanto, a Educação Profissional não teve um destaque especial na gestão de Eduardo Leite, que renunciou ao cargo de governador em março de 2022, por questões políticas.

De acordo com o Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vem crescendo no estado nos últimos anos. Em 2021, o Rio Grande do Sul contava com 130.151 estudantes matriculados em 479 instituições de EPT. A maior parte dessas instituições (47%) pertence à rede estadual de ensino, conforme gráfica apresentada na Figura 3, mostrando o compromisso do

governo com essa modalidade educacional.

Figura 7 - Representação gráfica dos Estabelecimentos na Educação Profissional, por dependência administrativa no RS – 2021.



Fonte: MEC/INEP.

O atual governador do RS, Eduardo Leite (gestão 2023-2026), promulgou a Lei Estadual nº 16.089/2024, em 10 de janeiro de 2024; instituindo a Política Estadual de Educação Profissional e Técnica do Estado do Rio Grande do Sul e altera a Lei nº 11.123, de 27 de janeiro de 1998.

Art. 1º - Fica instituída a Política Estadual de Educação Profissional e Técnica do Estado do Rio Grande do Sul com os objetivos de expandir a oferta de cursos e qualificações técnicas na rede estadual de ensino, criar programas e ações para garantir a qualidade da oferta do ensino, e viabilizar a inclusão produtiva e a empregabilidade dos estudantes e egressos (RIO GRANDE DO SUL, 2024).

A referida Lei define que a oferta de Educação Profissional e Técnica será estruturada em eixos tecnológicos prioritários, contemplando os cursos que compõem o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC. A oferta prevê:

Art. 5º - São formas de oferta de Educação Profissional e Técnica e do Curso Normal no âmbito da Política Estadual de Educação Profissional e Técnica do Estado do Rio Grande do Sul:

- I - Cursos de qualificação Profissional Técnica de Nível Médio;
- II - cursos de habilitação Profissional Técnica de Nível Médio;
- III - Cursos de Especialização Técnica de Nível Médio, na forma integrada, concomitante, concomitante intercomplementar e subsequente;
- IV - Cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores;
- V - Cursos de qualificação profissional de curta duração;
- VI - Curso Normal Integrado ao Ensino Médio;
- VII - Curso Normal de Aproveitamento de Estudos (Subsequente ao Ensino Médio);
- VIII - Certificação de Saberes e Competências Profissionais;
- IX - Educação de Jovens e Adultos articulada com a Educação Profissional e

Técnica - EJATEC;
X - Itinerário formativo de formação técnica e profissional, nos termos do inciso V do art. 36 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (RIO GRANDE DO SUL, 2024).

Aqui cabe abrir um parêntese e mencionar o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC) vigente, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020, é o documento norteador da oferta de cursos de EPTNM, orientando e informando instituições de ensino, estudantes, empresas e a sociedade em geral. Seu conteúdo é atualizado periodicamente pelo Ministério da Educação (MEC) para atender às novas demandas socioeducacionais. O catálogo apresenta uma lista abrangente de 215 denominações de cursos técnicos, agrupados em treze eixos tecnológicos, que podem ser ofertados em articulação com o ensino médio, nas modalidades integrada, concomitante ou subsequente.

Um aspecto relevante da nova proposta é a inclusão do Curso Normal, tanto na modalidade integrada quanto subsequente, no âmbito da Educação Profissional, passando, assim, a ser coordenado pela Superintendência da Educação Profissional do Rio Grande do Sul (SUEPRO-RS). Até então, esses cursos não eram reconhecidos formalmente como parte da educação profissional. O Curso Normal constitui uma modalidade de formação voltada à preparação de profissionais da educação, especialmente para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma das pretensões da nova lei é a expansão da Educação Profissional e Técnica no Estado do Rio Grande do Sul, na qual a Secretaria da Educação, por meio da SUEPRO-RS, deverá realizar ações estratégicas, entre elas: ampliação do nº. de vagas, matrículas e otimização da taxa de ocupação; abertura de novos cursos; melhoria da infraestrutura física e tecnológica; expansão dos Núcleos de Inovação para o Trabalho - NITs; combate à evasão escolar; qualificação dos processos de gestão e garantia da qualidade da oferta de ensino; expansão do itinerário de formação profissional; mapeamento das demandas locais e articulação de parcerias para empregabilidade e inserção dos estudantes no mundo do trabalho; acompanhamento e monitoramento das políticas públicas referentes à EPT e monitoramento de indicadores da qualidade da inclusão produtiva gerada pela modalidade de ensino.

Paralelamente, o governo estadual tem priorizado a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), ação estratégica da Secretaria da Educação (Seduc) para o período 2023–2026. A meta é cumprir o Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que, até 2026, 50% das escolas públicas de ensino médio funcionem em tempo integral e 25% dos alunos estejam matriculados nessa modalidade.

No Rio Grande do Sul, o EMTI começou a ser implantado em 2018, com 11 escolas, ampliando-se para 18 em 2022, 111 em 2023 e 206 em 2024. Atualmente, 27% das escolas estaduais de Ensino Médio já adotam o modelo, totalizando 302 instituições, mais que o dobro em relação ao ano anterior. A projeção é de que, até 2026, o Estado conte com 438 escolas oferecendo Ensino Médio em Tempo Integral, todas com oferta de EPT seja na modalidade de curso técnico integrado ou através de Itinerário formativo de formação técnica e profissional.

O Quadro 1 apresenta a organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na rede estadual, indicando o quantitativo de municípios e escolas que ofertam essa modalidade de ensino, seja na forma integrada, concomitante ou subsequente, distribuídas entre as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) do Estado.

Quadro 1 - Panorama Quantitativo da EPTNM na rede estadual do RS

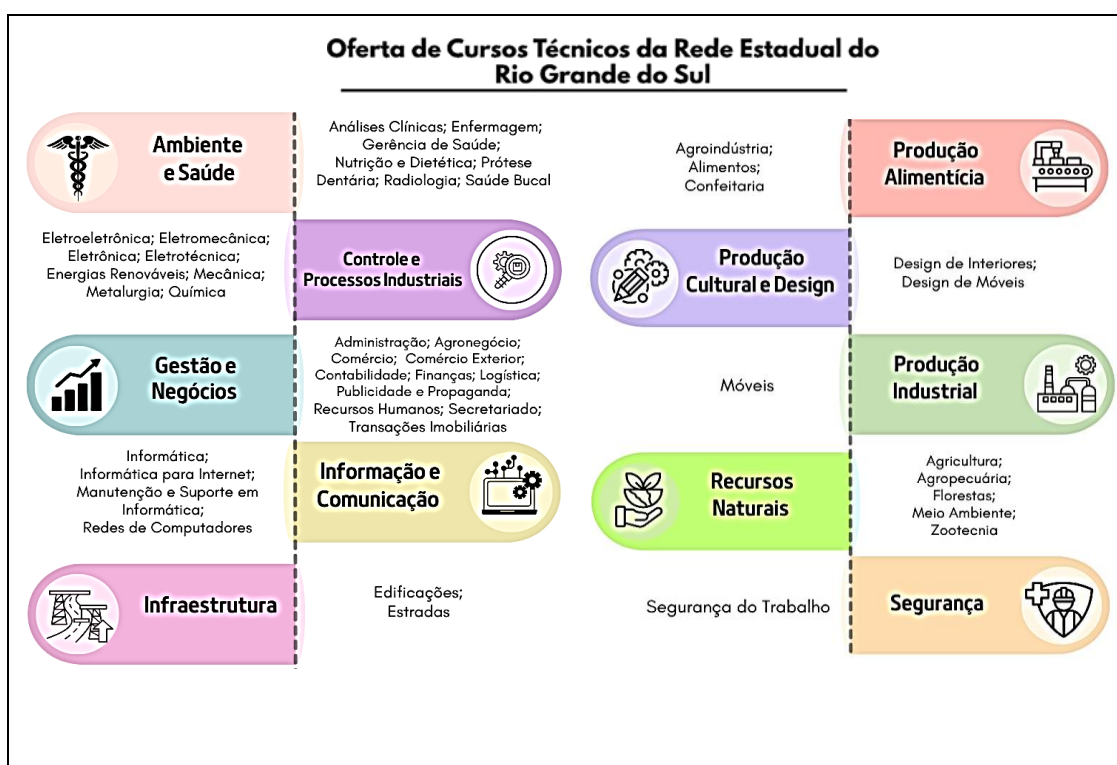
Coordenadoria Regional de Educação CRE	Quantidade de municípios que contemplam escolas de EPTNM	Quantidade de escolas que contemplam a EPTNM
DPA – DIVISÃO PORTO ALEGRE	01	12
2ª CRE - SÃO LEOPOLDO	07	09
3ª. CRE – ESTRELA	04	04
4ª. CRE – CAXIAS DO SUL	02	02
5ª. CRE - PELOTAS	08	11
6ª. CRE – SANTA CRUZ DO SUL	04	06
7ª. CRE – PASSO FUNDO	04	07
8ª. CRE – SANTA MARIA	05	05
9ª. CRE – CRUZ ALTA	04	04
10ª CRE - URUGUAIANA	02	03
11ª CRE - OSÓRIO	05	06
12ª. CRE - GUAÍBA	06	09
13ª. CRE - BAGÉ	04	07
14ª. CRE – SANTO ÂNGELO	03	05
15ª. CRE - ERECHIM	03	04
16ª. CRE – BENTO GONÇALVES	02	02
17ª. CRE – SANTA ROSA	05	07
18ª. CRE – RIO GRANDE	03	04
19ª. CRE – SANTANA DO LIVRAMENTO	03	03
20ª. CRE – PALMEIRA DAS MISSÕES	06	09
21ª. CRE – TRÊS PASSOS	07	08
23ª. CRE - VACARIA	01	01

24ª. CRE – CACHOEIRA DO SUL	01	03
25ª. CRE - SOLEDADE	05	05
27ª. CRE - CANOAS	03	04
28ª. CRE - GRAVATAÍ	04	08
32ª. CRE – SÃO LUIZ GONZAGA	03	04
35ª. CRE – SÃO BORJA	03	03
36ª. CRE - IJUÍ	03	05
39ª. CRE - CARAZINHO	03	04

Fonte: Elaborado pela autora com dados da SEDUC-RS (2024).

Atualmente, a rede estadual de Educação Profissional disponibiliza diversas oportunidades de qualificação e formação técnica voltadas aos estudantes gaúchos. São 157 escolas técnicas distribuídas por diferentes regiões do Rio Grande do Sul, o que evidencia um esforço de interiorização e democratização do acesso à formação profissional. Desse total, 25 escolas são voltadas à área agrícola e duas à área de agronegócios (SEDUC, 2024). As ofertas contemplam aproximadamente 44 cursos técnicos, organizados em dez eixos tecnológicos, conforme ilustrado na Figura 4, que sintetiza o conjunto de formações disponíveis nas escolas estaduais.

Figura 10 - Infográfico da Oferta de Cursos Técnicos da Rede Estadual do RS



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme disposto no Edital N° 3/2025 - Edital de Processo Seletivo para ingresso de estudantes no primeiro semestre de 2026 nas Escolas de Educação Profissional e de Curso Normal do Rio Grande do Sul, serão ofertadas 16.285 vagas

nos cursos técnicos integrados, subsequentes e concomitantes ao Ensino Médio das escolas públicas estaduais, e 6.007 vagas no curso normal e curso normal - aproveitamento de estudos.

Nos últimos anos, o governo estadual tem buscado ampliar e diversificar as modalidades de oferta da EPT, de modo a atender públicos e necessidades formativas distintas. Nesse movimento, observa-se a implementação de novas propostas integradas, que articulam a formação básica à qualificação profissional, com destaque para a implantação da *Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJATEC)*, em fevereiro de 2025.

A modalidade, inédita na rede estadual, iniciou-se em 36 escolas-piloto sendo 34 de Ensino Médio e duas de Ensino Fundamental e destina-se a jovens e adultos com mais de 18 anos que desejam concluir o Ensino Médio e, simultaneamente, obter uma qualificação profissional gratuita. O curso pode ser concluído em até 18 meses e adota um modelo flexível e contínuo de matrícula, permitindo o ingresso a qualquer tempo, inclusive com aproveitamento de estudos anteriores ou transferência direta de alunos do Ensino Médio regular.

As qualificações oferecidas correspondem à certificações intermediárias reconhecidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e vinculadas a ocupações previstas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), como Assistente Administrativo, Assistente de Logística, Recepcionista em Serviços de Saúde, Assistente de Projetos Sociais, Assistente de Serviços Jurídicos e Gestão Empreendedora.

O panorama apresentado evidencia a ampla capilaridade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Rio Grande do Sul, cuja presença em diferentes Coordenadorias Regionais de Educação revela o esforço do Estado em interiorizar a oferta e diversificar as oportunidades formativas. A distribuição de escolas e cursos técnicos em variados eixos tecnológicos contribui para atender às demandas produtivas e socioculturais locais, fortalecendo o vínculo entre escola, trabalho e comunidade. Contudo, a expansão quantitativa da oferta deve vir acompanhada de políticas estruturantes de valorização docente, melhoria da infraestrutura e atualização curricular, de modo a assegurar a qualidade e a equidade do ensino.

2.3.1 Núcleos de Inovação para o Trabalho (NITs)

Um aspecto relevante da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é a oferta de cursos livres, articulados às características regionais e às especificidades das comunidades em que as escolas estão inseridas. Nesse contexto, em 2022 foram criados pelo governo gaúcho os Núcleos de Inovação para o Trabalho (NITs), com o objetivo de complementar a EPT e ampliar suas possibilidades formativas.

Os NITs contam com o apoio da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Profissional (STDP) e da Fundação Gaúcha do Trabalho e Ação Social (FGTAS), além de admitirem parcerias locais e institucionais. Seu propósito é promover ambientes de qualificação profissional voltados a estudantes a partir de 16 anos de idade, trabalhadores, empreendedores e micro ou pequenos negócios, favorecendo uma inserção qualificada e sustentável no mundo do trabalho e estimulando a geração de emprego e renda conforme as demandas socioeconômicas de cada região.

Conforme o Documento de Orientações Operacionais para Núcleos de Inovação para o Trabalho (NITs) – 2025, os NITs estruturam-se a partir de três pilares fundamentais: qualificação profissional, empregabilidade e ambiente de aprendizagem inovador e moderno.

As formações ofertadas pelos Núcleos correspondem à Formação Inicial e Continuada (FIC), conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Resolução CNE/CP nº 01/2021, que define a qualificação profissional como a formação inicial ou continuada de trabalhadores. Segundo o artigo 14 da referida resolução, a formação inicial para o trabalho pode envolver cursos e programas especiais de capacitação profissional, de duração variável, abertos à comunidade e sem exigência de escolaridade prévia, voltados ao desenvolvimento de saberes instrumentais relacionados ao mundo do trabalho e à geração de trabalho e renda. Assim, os cursos ofertados pelos NITs não precisam, necessariamente, estar vinculados às ocupações listadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), o que lhes confere maior flexibilidade e aderência às demandas locais.

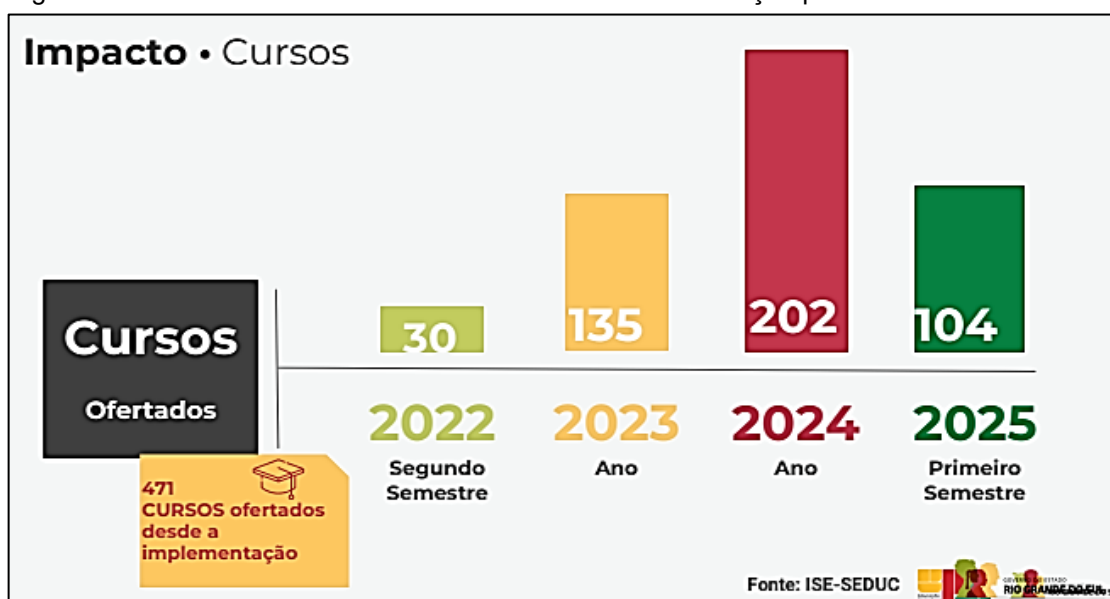
A presença dos NITs nas comunidades contribui para dinamizar as relações socioeconômicas locais, reduzir o desemprego e combater a evasão escolar, uma vez que os cursos de curta duração criam oportunidades formativas alinhadas à realidade dos estudantes e fortalecem os vínculos entre escola e comunidade.

O processo de implementação dos Núcleos de Inovação para o Trabalho (NITs)

teve início em 2022, abrangendo, em sua fase inicial, 31 escolas estaduais que já ofertavam cursos técnicos. A seleção das instituições foi conduzida a partir de um processo de diálogo e cooperação entre a Superintendência da Educação Profissional (SUEPRO) e as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Atualmente, após a 1ª expansão com a criação de 10 novos NIT, estão em operação na rede estadual 41 Núcleos de Inovação para o Trabalho. Está prevista uma 2ª expansão com 19 escolas no 2º semestre de 2025 e 21 escolas em 2026, ampliando a oferta de cursos de qualificação profissional.

As Figuras 5 e 6, a seguir, evidenciam o impacto crescente dos Núcleos de Inovação para o Trabalho (NITs) desde a sua implementação, em 2022, demonstrando o alcance e a efetividade dessa política pública na ampliação da oferta de cursos de qualificação profissional e na formação de trabalhadores em diferentes regiões do Estado.

Figura 13 - Número de Cursos ofertados nos Núcleos de Inovação para o Trabalho

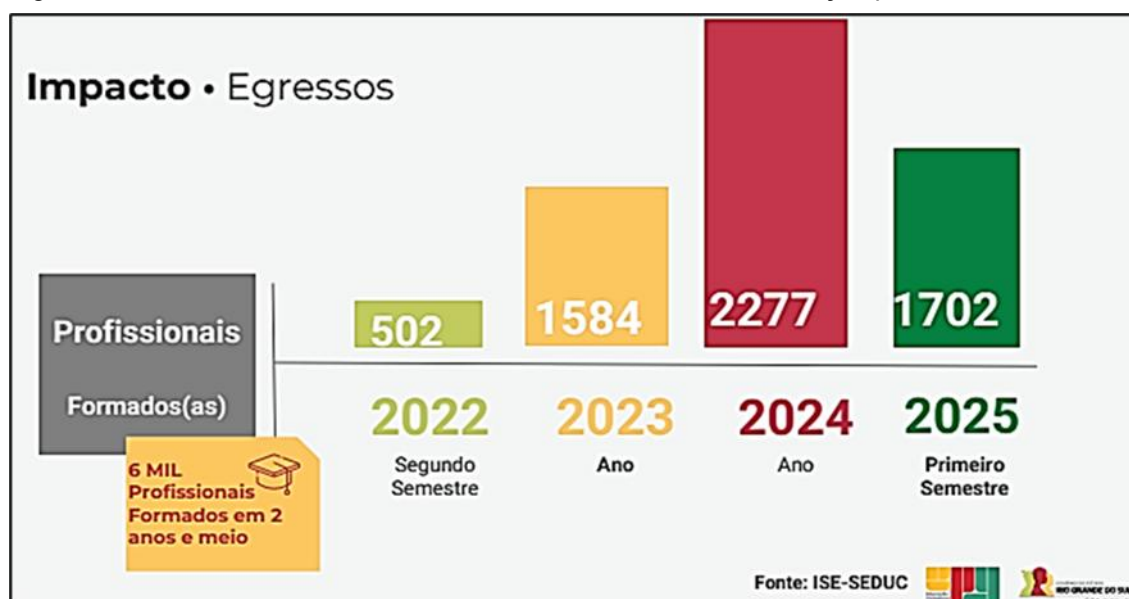


Fonte: Repositório Digital do NIT – SEDUC (2025).

A Figura 5 apresenta a evolução do número de cursos ofertados pelos NITs ao longo dos quatro primeiros anos de execução. Em 2022, no segundo semestre, foram ofertados 30 cursos, número que cresceu para 135 em 2023 e alcançou 202 em 2024, revelando uma tendência de expansão contínua. Já no primeiro semestre de 2025, observa-se a manutenção de um ritmo expressivo, com 104 cursos ofertados, totalizando 471 cursos desde a criação dos NITs.

A Figura 6, por sua vez, apresenta os resultados em termos de egressos, indicando o número de profissionais formados pelos NITs no mesmo período. Em 2022, foram 502 concluintes, passando para 1.584 em 2023 e 2.277 em 2024, com 1.702 profissionais formados apenas no primeiro semestre de 2025. No total, em dois anos e meio, os Núcleos já possibilitaram a formação de cerca de seis mil trabalhadores, refletindo o êxito da proposta na geração de oportunidades e inserção produtiva.

Figura 16 – Número de Profissionais formados nos Núcleos de Inovação para o Trabalho.



Fonte: Repositório Digital do NIT – SEDUC, 2025.

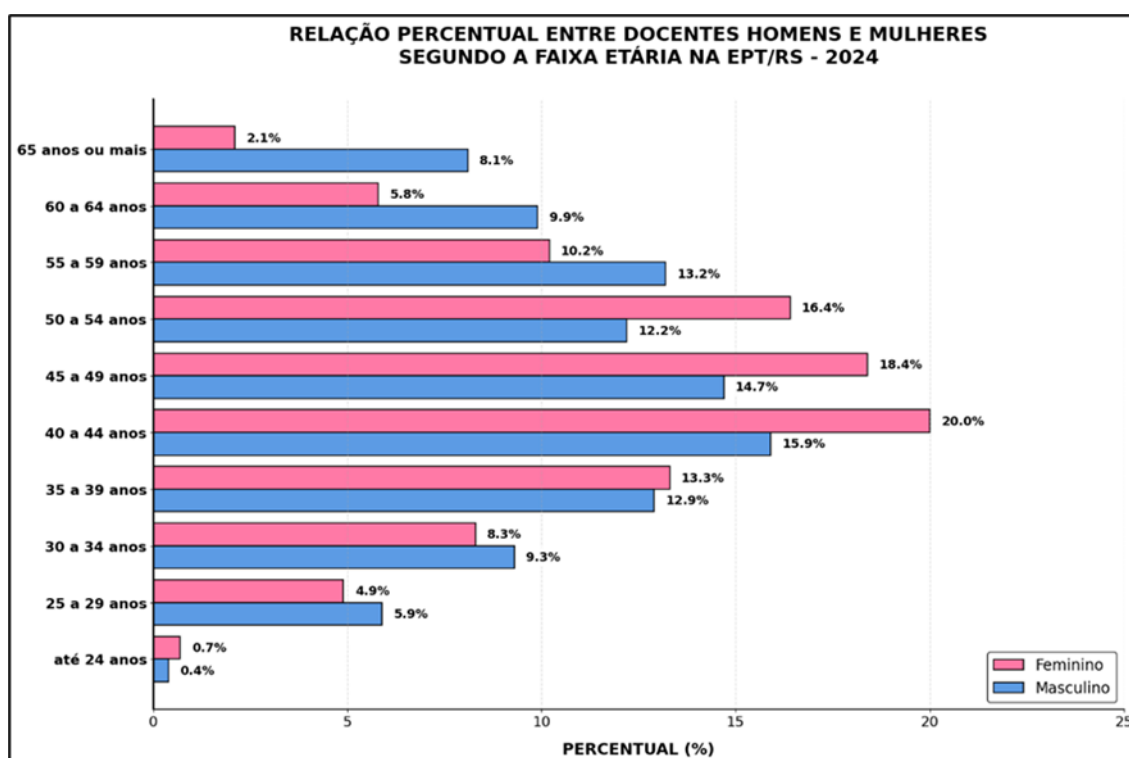
Ademais, os Núcleos de Inovação para o Trabalho (NITs) também se configuram como importante porta de entrada para a reinserção educacional. Muitos participantes que buscam os cursos de qualificação inicial acabam retomando o vínculo com o ambiente escolar, seja pela valorização do conhecimento adquirido, seja pela percepção da importância de prosseguir os estudos. Diversos estudantes, após concluírem as formações oferecidas nos NITs, optam por ingressar em cursos técnicos da rede estadual, ampliando seu percurso formativo e fortalecendo a integração entre qualificação profissional e educação formal. Assim, os NITs cumprem uma dupla função: formar para o mundo do trabalho e incentivar a continuidade dos estudos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos sujeitos.

2.3.2 Perfil Docente da EPT na rede estadual

De acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2024), a rede estadual do Rio Grande do Sul conta com 4.439 professores atuando na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Entre esses profissionais, há apenas 14 docentes com deficiência (PCD), o que demonstra a falta de políticas voltadas à inclusão e à diversidade no quadro docente da EPT na rede estadual.

A Figura 7 apresenta a relação percentual entre docentes homens e mulheres na EPT em 2024, evidenciando a composição etária e de gênero do quadro docente e permitindo observar tendências de permanência, envelhecimento e renovação na rede estadual.

Figura 19 - Gráfico da Relação percentual entre docentes homens e mulheres segundo a faixa etária na EPT da Rede Estadual do RS – 2024.



Fonte: Elaborado pela autora com dados do INEP (2024).

Os dados expressam uma concentração significativa de professores nas faixas etárias entre 40 e 54 anos, que reúnem mais da metade do total de profissionais. O grupo de 40 a 44 anos representa 20% do corpo docente, seguido pelas faixas de 45 a 49 anos (18,4%) e 50 a 54 anos (16,4%). A presença de professores com 60 anos ou mais ainda é expressiva, somando cerca de 10%, o que aponta para um corpo

docente maduro e experiente, mas também sinaliza a necessidade de renovação geracional e de políticas voltadas à valorização da carreira docente para atrair novos profissionais à EPT.

Quanto à relação percentual entre docentes homens e mulheres, há uma predominância feminina significativa, com 65,9% de mulheres e 34,1% de homens atuando na Educação Profissional e Tecnológica (INEP, 2024). Esse cenário acompanha a tendência histórica de feminização da docência no Brasil (Carvalho, 1998; Louro, 1997).

Em relação à formação docente, os dados do INEP (2024) evidenciam que 3.646 professores possuem licenciatura, 2.341 têm pós-graduação e 1.344 participam de ações de formação continuada⁵. Embora esses números possam indicar a presença de qualificação entre os profissionais da rede estadual, é importante destacar que não há detalhamento sobre o tipo de pós-graduação realizada, se lato sensu (especialização) ou stricto sensu (mestrado ou doutorado). Essa ausência de especificação limita a compreensão sobre o real nível de qualificação acadêmica do corpo docente.

A maioria dos docentes possui formação inicial em nível superior com licenciatura (82,1%), seguida por bacharelado (14,9%), enquanto 2,7% têm somente formação em nível médio e apenas 0,3% concluíram o curso Normal/Magistério (INEP, 2024).

No que tange ao vínculo de trabalho, observa-se uma composição heterogênea: 33,8% dos docentes são concursados efetivos, 62,7% atuam sob contrato emergencial e 3,6% possuem vínculo celetista (CLT). Esses números demonstram uma predominância de vínculos temporários, o que pode impactar na continuidade das práticas pedagógicas, na identificação com a instituição escolar e na consolidação de projetos educativos de longo prazo (INEP, 2024).

Em síntese, o perfil docente da EPT no Rio Grande do Sul caracteriza-se por um quadro majoritariamente feminino, branco, experiente e com qualificação acadêmica, embora ainda enfrente desafios relacionados à diversidade racial, à estabilidade profissional e à ampliação das oportunidades de formação continuada.

⁵ A formação continuada compreende ações sistematizadas de atualização e aperfeiçoamento profissional ofertadas pelas redes de ensino, instituições formadoras ou programas governamentais. Trata-se de um conjunto de iniciativas planejadas (cursos, oficinas, palestras, seminários) destinadas a complementar a formação inicial, respondendo a demandas emergentes da prática escolar (Imbernón, 2010).

Esses elementos reforçam a importância de discutir, as políticas e práticas voltadas à formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, com foco nos percursos formativos, nas estratégias de qualificação e nos desafios contemporâneos para a valorização da docência em EPT na rede estadual.

2.3.3 Formação de Docentes para EPT

A formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Rio Grande do Sul tem se configurado como um campo ainda em consolidação, marcado por iniciativas pontuais e por uma oferta limitada de cursos específicos voltados a essa modalidade. No âmbito da Secretaria da Educação do Estado (SEDUC-RS), observa-se que a maioria das formações disponíveis ocorre por meio de parcerias com instituições privadas, geralmente voltadas à capacitação técnica e à empregabilidade, com menor ênfase em aspectos pedagógicos e curriculares próprios da EPT.

Entre as ações voltadas diretamente à formação de professores da EPT, destaca-se o curso de Pós-Graduação em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT), oferecido na modalidade a distância pelo Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do Instituto Federal do Espírito Santo (Cefor/Ifes), em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), no âmbito da Iniciativa Novos Caminhos. O Estado do Rio Grande do Sul foi contemplado com 300 vagas distribuídas entre os anos de 2021, 2022 e 2023.

O curso tem como objetivo capacitar profissionais que atuam ou desejam atuar na EPT, especialmente nos cursos técnicos de nível médio, além de estimular a produção e difusão de conhecimentos sobre a EPT e promover a Educação a Distância como estratégia educativa. Embora o curso represente uma iniciativa importante para a qualificação docente na EPT, o número de vagas ofertadas mostra-se limitado diante da dimensão da rede estadual. Além disso, a ausência de dados públicos sobre a procura, a inscrição e a conclusão do curso impedem avaliar seu alcance efetivo e o impacto real dessa formação na profissionalização dos docentes da EPT.

Além desse programa, a SEDUC promove, anualmente, duas edições da Jornada Pedagógica, realizadas antes do início do ano letivo e ao término do primeiro


semestre. Trata-se de um programa institucional voltado aos professores da rede estadual, com o objetivo de orientar o planejamento pedagógico e alinhá-lo às diretrizes curriculares e políticas educacionais vigentes. As atividades são desenvolvidas presencialmente nas escolas e incluem estudos guiados por temáticas definidas pela SEDUC, além de palestras e transmissões online com especialistas. Os temas abordam educação, desenvolvimento humano, inovação pedagógica e análise de indicadores educacionais, especialmente relacionados à frequência, evasão e aprendizagem. Embora as Jornadas Pedagógicas configurem um espaço importante de reflexão coletiva, observa-se que ainda há pouca inserção de temáticas específicas da EPT, predominando pautas voltadas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio regular.

No Portal Educacional da SEDUC-RS, estão disponíveis cursos de formação continuada na modalidade a distância. Entre as ofertas, destaca-se a Trilha Formativa – Educação Profissional Gaúcha (EPG), promovida pela Superintendência da Educação Profissional (SUEPRO), com foco na qualificação de docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A Figura 8 apresenta uma breve descrição e os objetivos gerais dessa trilha formativa.

Figura 22 - Trilha Formativa – Educação Profissional Gaúcha (EPG).

Trilha Formativa - Educação Profissional Gaúcha

Educação Profissional Gaúcha



A Superintendência da Educação Profissional (SUEPRO) reconhece a relevância de uma política de formação inicial e continuada abrangente para todos os segmentos envolvidos nos processos pedagógicos demandados pela Educação Profissional Gaúcha (EPG) em suas diferentes formas de oferta.

Nesse sentido, este espaço foi concebido pela SUEPRO para disponibilizar de forma mais acessível, cursos que atendam ao perfil específico dos(as) docentes da EPG, além de destacar a importância da formação em outros campos teóricos, que, pela relevância dos temas abordados e pela promoção do desenvolvimento de habilidades humanas diversas, são igualmente recomendadas, pois atendem às necessidades do cotidiano escolar.

A trilha formativa foi organizada de maneira a orientar os(as) docentes por um conjunto de conceitos e princípios que promovem uma perspectiva de formação humana integral e emancipatória. A SUEPRO entende que essa abordagem é fundamental para garantir o sucesso na oferta dos cursos, contribuindo diretamente para a inclusão produtiva e a empregabilidade qualificada dos(as) estudantes.

Fonte: Portal Educacional da SEDUC-RS. Print da tela da seção “Trilha Formativa – Educação Profissional Gaúcha”, disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br>.

Segundo a descrição apresentada no portal (Fig. 8), a Trilha Formativa

fundamenta-se nos conceitos e princípios da formação humana integral e emancipatória, relacionando-os à “inclusão produtiva e à empregabilidade qualificada dos(as) estudantes”. Todavia, conforme argumenta Ciavatta (2005), a formação humana integral não se limita a preparação para o mercado de trabalho, mas implica uma formação omnilateral, que articula trabalho, ciência, cultura e tecnologia como dimensões constitutivas da existência social. Assim, embora represente um avanço na valorização da formação docente para a EPT, o enfoque mercadológico reduz o potencial emancipatório da proposta.

A Trilha Formativa – EPG está organizada em módulos voltados a diferentes públicos, contemplando professores dos cursos técnicos, bem como docentes e gestores do Curso Normal. A Figura 9 destaca os cursos que integram a Trilha Formativa, no módulo para docentes dos Cursos Técnicos, conforme disponibilizado no Portal Educacional da SEDUC-RS, sendo estes: “Educação Profissional Emancipatória: conectando a escola e o mundo do trabalho” e “Trilhando o saber: a EPT nas Escolas de Tempo Integral - FIC Gestão Empreendedora e Tecnológica”, ambos realizados em parceria com o Itaú Educação e Trabalho e com carga horária de 20 horas cada um.

Figura 25 - Cursos que compõem a Trilha Formativa – Educação Profissional Gaúcha (EPG) para docentes dos Cursos Técnicos.



Fonte: Portal Educacional da SEDUC-RS. Print da tela da seção “Formação continuada para docentes dos Cursos Técnicos”, disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br>

No módulo para Docentes do Curso Normal, são ofertados os cursos “Alfabetiza Tchê – Professor”, “Alfabetiza Tchê – Gestor” e “Estudos de Aprendizagem Contínua”. Esses cursos integram o conjunto de formações promovidas pela

Secretaria da Educação, voltadas ao aprimoramento profissional de docentes e gestores que atuam na formação inicial de professores.

Além dessa Trilha Formativa, a SEDUC, também disponibiliza Trilhas Transversais, que abordam temáticas complementares à prática docente. Entre elas, destacam-se:

Educação Antirracista, composta por cursos específicos para cada área do conhecimento, de acordo com a BNCC, e pelo curso “Projetos de Vida e Educação para as Relações Étnico-Raciais”, desenvolvido em parceria com o Instituto Iungo;

Educação na Perspectiva Inclusiva, com carga horária de 10 horas, fruto de convênio com a Fundação Telefônica Vivo;

Tecnologia e Educação, sob responsabilidade da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, por meio do Centro de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação, que contempla cursos voltados à integração de recursos digitais e metodologias inovadoras na educação, ainda em fase de implementação.

O Portal Educacional oferece também, outros dois cursos relacionados à EPT, sendo eles:

A Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional e Tecnológica, realizado em parceria com o Itaú Educação e Trabalho, a fim de subsidiar a nova oferta da rede estadual de ensino, a EJA com a Qualificação Profissional (EJATEC), abordando concepções e práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional, com carga horária de 40 horas;

O Ensino Médio Gaúcho e a EPT, com carga horária de 28 horas, destinado à compreensão dos fundamentos legais e pedagógicos do Novo Ensino Médio e sua articulação com a Educação Profissional e Tecnológica.

De modo geral, constata-se que as ofertas formativas da SEDUC para docentes da EPT ainda carecem de ampliação, sistematização e alinhamento às demandas reais dessa modalidade de ensino. A ênfase em cursos com foco na empregabilidade evidencia a influência de uma lógica de mercado na orientação das políticas formativas, o que contrasta com a concepção de formação humana integral. O predomínio de parcerias com o setor privado e a ausência de dados transparentes sobre alcance e resultados indicam a necessidade de maior protagonismo do Estado na formulação de políticas públicas permanentes de formação docente que reconheçam as especificidades da EPT e assegurem condições para o desenvolvimento profissional dos professores desta modalidade.

3 UMA JORNADA CONTÍNUA DE APRENDIZAGEM: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A docência, entendida como uma prática social e humana profundamente complexa, envolve muito mais do que a mediação e construção de conhecimentos: constitui-se como uma atividade que exige a mobilização contínua de saberes, valores, atitudes e reflexões críticas. Em um cenário educacional em constante transformação, o papel do professor demanda a articulação entre formação inicial e permanente, identidade profissional e compromisso ético com a aprendizagem e a inclusão. Discutir o desenvolvimento profissional docente (DPD), portanto, significa compreender os processos pelos quais os professores constroem seus saberes, ressignificam suas práticas e se afirmam como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

Partindo dessa compreensão, é fundamental reconhecer que o trabalho docente se insere em um campo de tensões históricas, sociais e políticas que definem sua profissionalidade. A docência pode ser analisada simultaneamente como trabalho e como profissão, dimensões que se entrelaçam na constituição da identidade docente e no processo de desenvolvimento profissional. Conforme Tardif e Lessard (2008, p. 8), trata-se de “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Nessa perspectiva, compreende-se que ensinar é um ato relacional que se concretiza no encontro entre sujeitos e na mediação de experiências, saberes e valores. O professor, ao interagir com o outro, também se forma e transforma, construindo-se como profissional e como ser humano.

Para Tardif e Lessard (2008), a profissionalização do ensino está intrinsecamente relacionada à autonomia e à capacidade dos professores de controlar o próprio campo de trabalho. A docência deve ser reconhecida como profissão, isto é, como um campo de saber e ação específico, sustentado por formação superior, domínio técnico-científico e autonomia sobre as práticas pedagógicas. Essa perspectiva implica compreender o professor não como mero executor de políticas educacionais, mas como sujeito crítico que interpreta, decide e recria sua prática no cotidiano escolar.

Imbernón (2010) amplia essa compreensão ao afirmar que o papel docente contemporâneo ultrapassa a mediação de conteúdos, assumindo múltiplas funções

que envolvem motivar os estudantes, combater a exclusão social e dialogar com diferentes grupos e contextos. Emerge, assim, a compreensão de que, diante da crescente complexidade das atribuições docentes, torna-se imprescindível uma formação inicial sólida e, sobretudo, uma formação permanente que considere as transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo atual. Formar-se, portanto, não se resume a um momento específico da trajetória profissional, mas configura-se como um processo contínuo de reconstrução identitária e pedagógica, no qual o professor reflete criticamente sobre sua prática e sobre as condições concretas em que ela se desenvolve.

Assim, refletir sobre a docência como trabalho e profissão implica reconhecer sua natureza complexa, relacional e histórica, que se realiza na interação entre sujeitos e contextos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente (DPD) não se limita à aquisição de novos conhecimentos, mas envolve a produção de sentidos, a construção da identidade profissional e a consolidação de uma prática educativa comprometida com a emancipação humana e com a formação integral dos sujeitos na Educação Profissional e Tecnológica.

Diante dessas reflexões, este capítulo propõe discutir o desenvolvimento profissional docente (DPD) e suas interconexões com os saberes docentes, a identidade profissional e a práxis pedagógica, além de apresentar o Estado do Conhecimento acerca do desenvolvimento profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD) COMO FAROL PARA UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE EXCELÊNCIA

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele (Freire, 2022b, p.18-19).

As palavras de Freire (2022b) ecoam como um convite à consciência e ao compromisso, fundamentos que expressam o verdadeiro sentido do desenvolvimento profissional docente. Ser capaz de agir e refletir, de reconhecer-se no mundo e com o mundo, constitui a essência da docência como práxis, em que ensinar implica também interrogar a própria prática, ressignificar ações e assumir o compromisso ético e político de transformação da realidade. No campo da Educação Profissional e

Tecnológica (EPT), essa consciência do “estar no mundo” adquire relevância ainda maior, pois exige do educador uma postura crítica diante das contradições do trabalho, das desigualdades sociais e das possibilidades emancipadoras da educação. Assim, a epígrafe freireana não apenas introduz esta seção, mas orienta a análise sobre a docência como prática reflexiva e comprometida com a formação humana integral.

Com base nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como um processo que se constrói na reflexão sobre a própria prática e na articulação entre formação, experiência e compromisso social. Nessa direção, Marcelo García (2009a, p.9) defende que:

[...] a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

Essa concepção amplia a visão de formação, deslocando-a de uma perspectiva fragmentada para um processo contínuo, dinâmico e situado, que integra dimensões pessoais, profissionais e contextuais.

Imbernón (2011) converge com essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento profissional do professor se refere a qualquer esforço deliberado para aprimorar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o objetivo de elevar a qualidade do ensino, da pesquisa e da gestão. O autor amplia o debate ao ressaltar que pensar o desenvolvimento profissional para além das práticas de formação e conectá-lo a aspectos ligados à profissão implica “analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas minorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho” (Imbernón, 2010, p. 48).

Desse modo, a formação docente não se limita à apropriação de conhecimentos específicos, mas se configura como processo ético e político que visa à transformação das práticas educativas e ao fortalecimento de valores de equidade e respeito nas relações de trabalho.

Ao sistematizar o panorama do desenvolvimento profissional, Marcelo García (2009a), apoiado em Villegas Reimers (2003), descreve sete características que o definem:

I. Construtivismo em ação – o professor aprende ativamente na prática, engajado em tarefas de ensino, avaliação, observação e reflexão;

II. Crescimento contínuo – o aprendizado é um processo ao longo da vida, em que novas experiências se articulam a saberes prévios;

III. Contexto real – o desenvolvimento ocorre na escola, vinculado às atividades cotidianas;

IV. Reforma escolar – o processo contribui para reconstruir a cultura escolar, com a participação ativa dos professores;

V. Prático reflexivo – o professor aprende a partir da reflexão sobre sua experiência, elaborando novas teorias e práticas;

VI. Colaboração – o desenvolvimento é coletivo, mas preserva espaços individuais de reflexão.

Esses princípios reforçam a ideia de que o desenvolvimento profissional docente é um percurso de amadurecimento e transformação, no qual o reconhecimento do inacabamento é condição essencial. Como observa Freire (2022c, p. 57), a consciência do mundo e de si como ser inconcluso “é um saber fundante” da formação docente e da “educação como processo permanente”.

A distinção entre formação continuada e formação permanente é amplamente discutida por Imbernón (2010). Para o autor, a formação continuada refere-se a ações pontuais, geralmente ofertadas por sistemas de ensino, com foco em atualização técnica ou metodológica. Já a formação permanente constitui um processo mais amplo, contínuo e profundamente vinculado à prática, no qual o docente se forma ao refletir criticamente sobre o seu trabalho, suas condições de exercício e os desafios do contexto educativo. Diferentemente da formação continuada, a formação permanente não se limita a cursos ou eventos, mas envolve uma atitude investigativa, colaborativa e de desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira

A formação permanente parte do reconhecimento de que tanto o formador quanto o formando são seres inacabados, em constante construção. Essa inconclusão, entendida como uma condição essencialmente humana, impulsiona o sujeito a buscar, com curiosidade e criticidade, o conhecimento de si mesmo e do mundo em que vive.

Nesse sentido, Andrade e Henz (2018, p. 320–321) aludem que:

A perspectiva da formação permanente envolve, mas também ultrapassa a perspectiva da formação continuada, uma vez que aquilo que é permanente permanece, se mantém e refaz, mas não em fluxo linear-contínuo. A compreensão de permanente pressupõe as idas e vindas de uma formação

que está sempre em movimento e inacabada; uma formação que quanto mais avança mais percebe a necessidade de ser retomada, refletida, repensada e, por vezes, de retroceder para (re)começar e refazer-se, para permanecer novamente viva, latente, dinâmica e significativa, sobretudo no que diz respeito às práxis político-pedagógicas com os estudantes.

Apreende-se, desse modo, que a formação permanente ultrapassa o entendimento linear da formação continuada. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico que envolve reflexão, reconstrução e diálogo contínuo com a prática. Nessa direção, Imbernón (2022, p. 44) reforça que “a formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática.” Essa compreensão recoloca a formação docente no centro da profissionalização, ao mesmo tempo em que reconhece sua dimensão coletiva, social e emancipadora.

De modo convergente, Chaves (2023) evidencia um modelo de formação de professores pautado em pressupostos freireanos, no qual a docência requer planejamento didático, ensino compartilhado e reflexão crítica na e sobre a ação. Para a autora, essa formação deve basear-se em conhecimentos contextualizados, na pesquisa como princípio pedagógico, na escuta atenta, no respeito ao saber do outro, na humildade diante do inacabamento, no diálogo e na tomada de decisões coletivas. Tais fundamentos reafirmam a docência como prática colaborativa e solidária, que se constrói a partir da troca e da consciência crítica sobre o próprio fazer.

Nesse movimento entre reflexão, diálogo e experiência emerge a construção da identidade profissional docente. Segundo Marcelo García (2009a, p. 11):

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que ‘integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

A identidade docente, portanto, é dinâmica, redefinida constantemente em resposta às interações, experiências e reflexões ao longo da trajetória profissional. Imbernón (2010) acrescenta que a formação é elemento central na reconfiguração do eu em um mundo em transformação, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional e para a ressignificação do sentido de ser professor.

Compreender essa identidade em constante construção é essencial para refletir

sobre os desafios contemporâneos que se impõem à docência, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A sociedade atual, marcada por rápidas mudanças tecnológicas e pela reestruturação do mundo do trabalho, exige um perfil docente capaz de articular saberes, promover a criticidade e responder às demandas de formação integral dos sujeitos. Nessa direção, Araújo (2008, p. 56) propõe que:

[...] a formação de professores para a educação profissional deve assumir o desafio de articular a educação profissional a processos de elevação da escolaridade, de modo integrado, entendendo este como travessia para um projeto mais avançado, pautado na ideia de formação omnilateral.

Essa concepção amplia o horizonte da formação docente, situando-a na perspectiva da totalidade e da emancipação humana. Moura (2008) corrobora essa visão ao destacar que a formação deve fundamentar-se em uma base didático-político-pedagógica sólida, articulando conhecimentos específicos, pedagógicos e sociais, em diálogo com o trabalho, a ciência, a cultura e as políticas públicas. A docência, assim, é compreendida como prática social e humanista, indissociável das relações de produção e das condições de vida.

Diante disso, o professor da EPT é chamado a desempenhar um papel que ultrapassa a mediação do conhecimento, tornando-se, conforme Araújo (2008, p.59), “intelectual, problematizador, mediador do processo ensino-aprendizagem, promotor do exercício da liderança intelectual, orientador sobre o compromisso social [...] e sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento.”

Machado (2019) acrescenta que esses profissionais, assim como seus pares em outros níveis e modalidades de ensino, são convocados a desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas, que tornem o processo de ensino-aprendizagem significativo e transformador. Essa tarefa se intensifica diante da diversidade que caracteriza a EPT no Brasil, abrangendo desde a formação inicial e continuada de trabalhadores, inclusive em articulação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA/EPT), até a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (em suas modalidades concomitante, subsequente e integrada) e a Educação Superior, nas ofertas de graduação tecnológica e pós-graduação *stricto sensu* de natureza profissional.

A docência na Educação Profissional e Tecnológica requer uma atuação pautada na reflexão crítica e no compromisso com a prática educativa. O

desenvolvimento profissional docente, nessa perspectiva, constitui o farol que orienta a Educação Profissional e Tecnológica, sendo um processo contínuo que articula ação, reflexão, diálogo e compromisso ético. É nesse movimento constante de ensinar e aprender, de experienciar e compreender, que o educador reafirma sua identidade e o sentido político-pedagógico de sua prática, reconhecendo-se, como ensina Freire (2022b), um ser inacabado, consciente de si e do mundo que busca transformar.

Com base nessa compreensão, torna-se fundamental adentrar a discussão sobre os saberes que sustentam a prática docente na EPT, uma vez que é neles que se alicerçam as ações pedagógicas e a própria constituição do ser professor.

3.2 A SENDA DOS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O desenvolvimento profissional docente ocorre em um processo contínuo, que abrange as diversas fases que compõem a carreira docente. As práticas pedagógicas são orientadas pelos conhecimentos e saberes construídos ao longo da formação e das experiências vividas no cotidiano da docência. Esses saberes qualificam a atuação dos professores nos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo tanto o aprimoramento profissional quanto a consolidação da identidade docente.

Henz e Signor (2018, p. 280) apresentam uma definição clara e abrangente sobre os saberes docentes:

Constituem saberes docentes quaisquer percepções, competências e habilidades que capacitem o indivíduo para a atividade profissional, sabendo que os docentes têm características distintas, heterogêneas e se conflitam constantemente durante a afirmação e constituição do profissional. Esses saberes característicos da profissão são constituídos pelos próprios docentes, com a participação do grupo do qual eles participam e dos contextos nos quais estão inseridos.

No campo das ciências da educação, os estudos sobre os saberes que estruturam a docência têm adquirido crescente relevância. Ao mergulharem nas práticas profissionais dos professores, tais estudos expressam um campo fértil de produção de conhecimentos que sustentam e ressignificam as ações educativas (Medeiros, 2022).

De acordo com Silva et al. (2020), a literatura educacional já contempla amplamente o debate sobre os saberes docentes em contextos tradicionais de ensino,

com contribuições significativas de teóricos como Saviani (1996), Pimenta (1999), Gauthier et al. (2013) e Tardif (2014), entre outros. No entanto, a EPT apresenta especificidades que demandam um olhar mais atento sobre os saberes que os educadores mobilizam em sua prática, ainda pouco explorados nas pesquisas acadêmicas.

Dessa forma, este estudo propõe uma análise dos saberes docentes na EPT, fundamentada nas contribuições de Pimenta (1999), Tardif (2014) e Freire (2022c). Essa reflexão é ampliada com o diálogo estabelecido com Gariglio e Burnier (2014), Brancher (2019) e Medeiros (2022), que realizaram estudos concernentes aos saberes docentes no contexto específico da Educação Profissional e Tecnológica.

3.1.1 Saberes docentes sob as lentes de Pimenta

A reflexão sobre os saberes docentes ocupa lugar central nas discussões acerca da profissionalização e do desenvolvimento da identidade docente. Compreender o que os professores sabem, como constroem e mobilizam esses saberes em suas práticas é essencial para pensar a formação e o exercício da docência em uma perspectiva crítica e transformadora. Nesse horizonte, Pimenta (1999) oferece uma contribuição significativa ao sistematizar os diferentes tipos de saberes que estruturam a profissão, destacando sua natureza dinâmica, histórica e socialmente situada.

Para a autora, os saberes docentes não se reduzem à simples aplicação de teorias ou técnicas pedagógicas, mas se constituem como construções produzidas na interação entre a formação, a experiência e a reflexão sobre a prática. Assim, a docência é compreendida como um campo de saber próprio, que se renova continuamente a partir do diálogo entre conhecimento científico, vivências e demandas concretas da realidade educativa.

Segundo Pimenta (1999), os saberes da docência são classificados em três tipos: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos.

Experiência: A transição da perspectiva de aluno para a de professor é um processo complexo. Os alunos que ingressam em cursos de formação inicial trazem consigo uma bagagem de experiências e percepções sobre o que significa ser professor, influenciadas por anos de observação e interação com diversos educadores. Essas experiências prévias influenciam suas ideias sobre a didática, o conteúdo e o

impacto humano que um professor pode ter. No entanto, a construção da identidade docente vai além desses saberes acumulados; ela exige uma reflexão crítica sobre essas noções pré-concebidas e um comprometimento com o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e uma compreensão profunda do papel social do professor.

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho (Pimenta, 1999, p. 20)

Portanto, os saberes da experiência são valiosos no desenvolvimento profissional dos educadores, não se limitando apenas ao conhecimento teórico, mas se estende ao entendimento profundo que emerge da reflexão contínua sobre a prática docente diária. Os professores, ao compartilharem suas experiências e ao se engajarem em diálogos com seus pares, criam um rico tecido de aprendizado colaborativo.

Conhecimento: Essa dimensão refere-se aos campos do conhecimento propriamente ditos. Pimenta (1999), apoiando-se em Morin (1993), compreende o conhecimento como um processo que vai além da simples acumulação de informações. Para a autora, o conhecimento emerge do exercício crítico e reflexivo sobre as informações e culmina na capacidade de aplicá-las de modo ético e criativo em diferentes contextos.

[...] Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (Pimenta, 1999, p. 22).

A autora reforça que o papel da escola e do professor é o de mediar criticamente esse processo, conduzindo os estudantes à análise, à problematização e à aplicação consciente do conhecimento, de modo a desenvolver autonomia intelectual e compreensão crítica da prática. O conhecimento não se encontra na quantidade de informações que se tem, mas na capacidade de usar essas informações de maneira ética e construtiva na contínua construção do ser humano.

Saberes pedagógicos: Os saberes pedagógicos dizem respeito ao contexto que envolve a pedagogia enquanto ciência da educação.

Em certo sentido, reconhece-se que para ser um bom professor não basta possuir experiência e conhecimentos específicos, mas é essencial ter habilidades

pedagógicas e didáticas. os profissionais da área educacional, aliados aos saberes sobre educação e pedagogia, podem encontrar maneiras de refletir e aprimorar suas práticas, desafiando-se.

Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 26) esclarece que,

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação.

Embora os conhecimentos sobre educação e pedagogia sejam importantes, eles por si só não geram os saberes pedagógicos. Estes são formados a partir da prática, que os questiona e os transforma. As práticas de ensino articulam problematização, experimentação e inovação, expressando o esforço constante de elaborar uma didática em processo contínuo de construção e aperfeiçoamento.

3.1.2 Saberes docentes sob as lentes de Tardif

O estudo dos saberes docentes ganha novas perspectivas com as contribuições de Tardif, cuja obra oferece um olhar aprofundado sobre a complexa relação entre conhecimento, prática e identidade profissional. O autor rompe com concepções reducionistas da docência, ao reconhecer que o saber do professor não é apenas um conjunto de conteúdos a serem dominados, mas um saber vivo, construído na experiência e constantemente reconstruído no exercício do trabalho educativo.

Tardif (2014) propõe compreender os saberes docentes como um mosaico plural, formado pela articulação entre diferentes fontes e temporalidades. Esses saberes, ao mesmo tempo pessoais e coletivos, resultam da interação entre o que o professor aprende em sua formação, o que vive no cotidiano escolar e o que reelabora a partir de suas reflexões e interações com os outros. Nessa perspectiva, o autor enfatiza que a prática docente é um espaço de produção de conhecimento, e não apenas de aplicação de teorias.

Para sistematizar essa compreensão, Tardif (2014) apresenta seis princípios, denominados fios-condutores, que orientam sua concepção de saber docente. O primeiro destaca a estreita ligação entre o saber e o trabalho, destacando que o conhecimento está intrinsecamente vinculado à pessoa do profissional e refletido em

sua prática. Nesse sentido, o saber não é apenas uma ferramenta de trabalho, mas algo que é tanto produzido quanto produz seu portador, contribuindo para a identidade do indivíduo.

Em seguida, o segundo princípio traz a abordagem central na teoria de Tardif quanto aos saberes docentes: o pluralismo dos saberes, que têm origens variadas e são combinados de diferentes maneiras pelos educadores, representando não apenas conteúdos a serem apreendidos, mas também uma gama de práticas, habilidades e interações curriculares.

Tardif (2000, p.14) acerca do pluralismo dos saberes docentes ou saberes profissionais dos professores, instrui que,

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

Os saberes dos professores também são influenciados pelo tempo, constituindo o terceiro princípio. Essa temporalidade se relaciona tanto com a trajetória de vida e carreira de cada indivíduo, como com a evolução dos conhecimentos da profissão ao longo do tempo, conforme as influências socioculturais. O desenvolvimento individual dos conhecimentos requer tempo e abrange tanto o período anterior à prática docente quanto o desenvolvimento profissional.

O quarto princípio é a crença de que a experiência de trabalho é o fundamento do saber. A prática diária permite aos professores refinar suas técnicas pedagógicas, contribuindo significativamente para sua evolução profissional, sendo “condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (Tardif, 2014, p. 21).

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (Tardif, 2014, p. 21).

A concepção de trabalho interativo é o quinto princípio apontado por Tardif

(2014), refere-se a uma atividade na qual o trabalhador se envolve com o seu objeto de trabalho principalmente por meio da interação humana. O autor, defende que “os saberes mobilizados pelos trabalhadores da interação” não podem ser compreendidos dentro dos modelos hegemônicos de trabalho material, “sejam eles oriundos da tradição marxista ou da economia liberal”. Portanto, a partir desse aspecto, defende-se a necessidade da superação da visão da educação como mera preparação para o trabalho, buscando a formação integral dos seres humanos em suas diversas dimensões.

O sexto e último princípio, refere-se aos saberes e a formação de professores, tendo em vista que é essencial que os programas de formação docente sejam desenhados para refletir as realidades complexas e dinâmicas das salas de aula, onde cada contexto escolar possui suas particularidades. Isso implica em um currículo que valorize os saberes experienciados pelos professores, promovendo uma troca rica entre teoria e prática.

Tardif (2014, p. 36), define o saber docente “como um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, segundo o autor, temos:

Saberes da formação profissional: Estes saberes podem ser definidos como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes construídos e desenvolvidos pelas instituições de ensino durante a formação inicial e/ou continuada de professores. Abrangem tanto os conhecimentos teóricos das ciências da educação quanto a ideologia pedagógica que orienta a prática docente. Também constituem o conjunto de saberes pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino.

Saberes disciplinares: São os saberes específicos de cada área do conhecimento, organizados em disciplinas que compõem o currículo das universidades e outras instituições de ensino superior. Esses saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento presentes na sociedade e são ensinados e pesquisados por meio de disciplinas acadêmicas. Cada disciplina abrange um conjunto de conceitos, teorias, metodologias e práticas que são desenvolvidas e aprimoradas ao longo do tempo. Por exemplo, disciplinas como matemática, história, biologia, filosofia, entre outras, têm seus próprios saberes disciplinares.

Saberes curriculares: São os saberes incorporados à prática docente por meio de diversos elementos do contexto educacional, como discursos, objetivos, conteúdos, métodos e programas escolares. Esses elementos são os veículos pelos

quais os saberes sociais são categorizados, apresentados e sistematizados pela instituição escolar. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2014, p. 38).

Saberes experienciais: São os saberes resultantes da própria atividade docente, desenvolvidos pelos professores através da vivência de situações específicas do espaço escolar e por meio das interações com seus pares e alunos.

A relação entre os saberes experienciais e os demais saberes (disciplinares, curriculares e da formação profissional) é complexa e dinâmica, caracterizada por um processo de “retroalimentação” ou reinterpretção, sobre o qual Tardif (2014), explica:

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (Tardif, 2014, p. 54).

Assim, esta dinâmica de interação e adaptação mútua contribui para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, onde a experiência e o conhecimento teórico se complementam, enriquecendo o processo educativo e a formação docente como um todo.

3.1.2 Saberes docentes sob as lentes de Freire

Ao abordar os saberes docentes, Freire propõe uma concepção que ultrapassa a dimensão técnica da docência, compreendendo o ato de ensinar como um processo ético, político e humano, no qual educador e educando se formam mutuamente. Em sua obra, o autor apresenta vinte e sete saberes ou exigências fundamentais à prática educativa, que extrapolam o conteúdo programático tradicional e configuram uma pedagogia comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Esses saberes estão organizados em três grandes categorias que expressam o núcleo de sua concepção pedagógica: a rigorosidade metódica e a pesquisa; o respeito ao saber e à experiência do educando; e a postura ética, estética e política do educador. Tais dimensões corporificam a ideia de que o processo educativo se concretiza no diálogo, na curiosidade epistemológica e na construção coletiva do

conhecimento.

Freire (2022c) enfatiza que ensinar é um ato de amor, esperança e compromisso, que requer do educador uma atitude investigativa constante e a disposição de aprender com o outro. A prática docente, nessa perspectiva, é um espaço de humanização e conscientização, em que o educador assume o papel de mediador e coautor na formação crítica e autônoma dos estudantes.

Ao discutir os saberes necessários à prática educativa, o autor propõe que o educador deve cultivar o rigor metodológico, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, estimular a criticidade, exemplificar conceitos por meio da prática e rejeitar toda forma de discriminação. Esses princípios orientam uma docência comprometida com a dignidade humana e com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

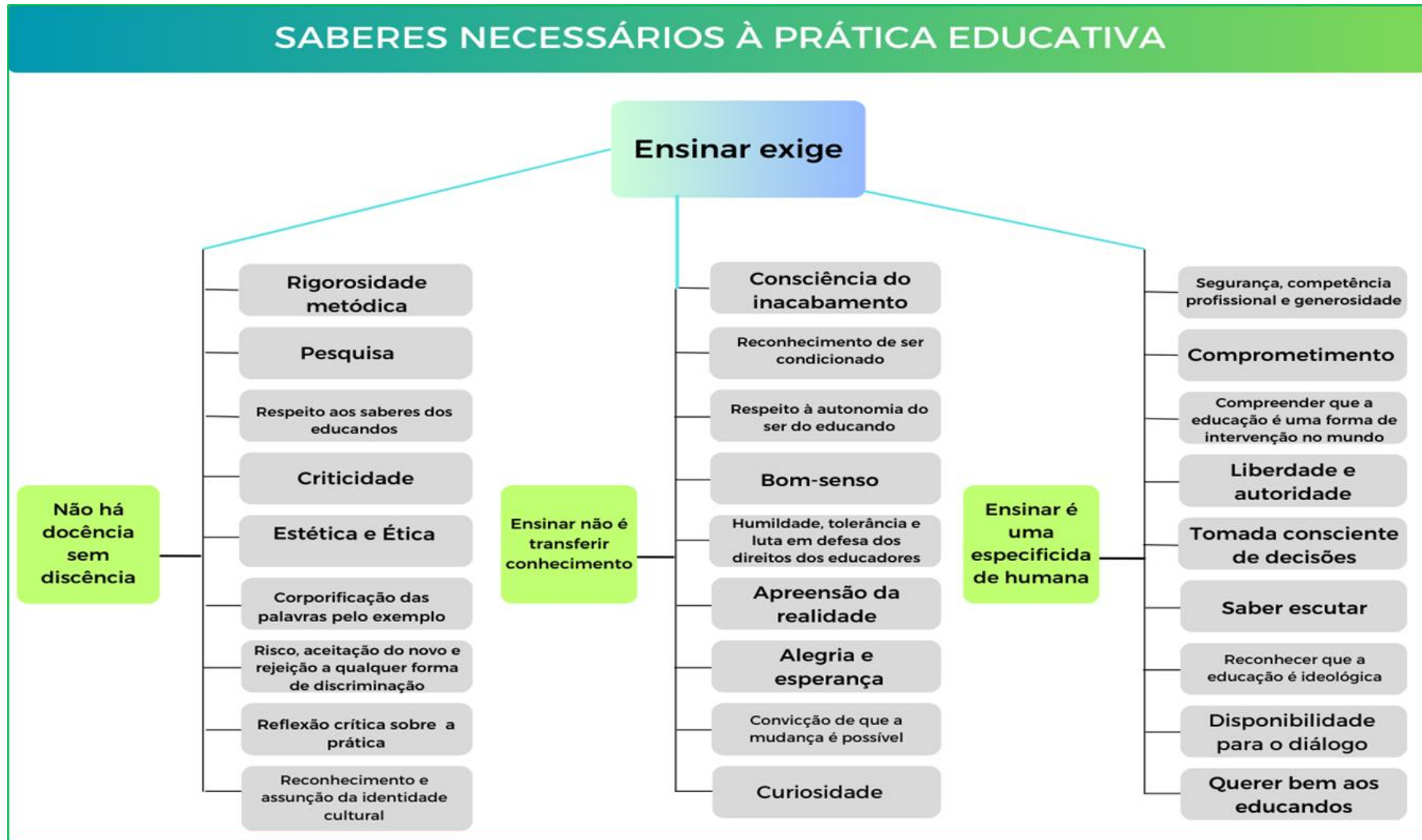
As categorias e os saberes necessários à prática educativa, segundo Freire (2022c), encontram-esquemáticos na Figura 10, na página seguinte.

A categorização dos saberes docentes proposta por Paulo Freire se destaca por sua subjetividade e abertura à reflexão crítica (Freire, 2022c). Ao invés de apresentar definições fechadas e estáticas, Freire convida os educadores a um processo contínuo de construção e reestruturação de seus conhecimentos, reconhecendo a natureza complexa e dinâmica da prática docente.

Ao afirmar que não há docência sem discência, os saberes apresentados por Freire, desvelam uma visão crítica da relação professor-aluno, rompendo com a tradicional dicotomia sujeito-objeto e defendendo uma perspectiva dialética e interativa, onde tanto o professor quanto o aluno são sujeitos ativos na construção do conhecimento. A educação, portanto, é vista como uma prática de liberdade, onde o diálogo e a reflexão crítica são fundamentais para o desenvolvimento de indivíduos conscientes e capazes de transformar a realidade à sua volta.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 2022c, p.26).

Figura 28 - Categorização dos saberes docentes segundo Paulo Freire



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Freire (2022c).

Sob esse viés, Freire (2022c) reflete a complexidade e a profundidade da experiência educativa, que transcende a mediação de conhecimentos para se tornar um ato profundamente humano e transformador. A autenticidade na educação não é apenas um ideal, mas uma necessidade que se manifesta em todas as dimensões da prática educativa. Ela exige um compromisso com a verdade, a beleza e a justiça, elementos que, segundo Freire, devem estar interligados na busca por uma educação que seja ao mesmo tempo rigorosa e amorosa, estruturada e livre, desafiadora e acolhedora. A educação autêntica é, portanto, um ato de coragem, um desafio constante para educadores e alunos, que juntos participam na criação de um mundo mais justo e humano.

Ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2022c, p. 47), Freire ressalta a necessidade de respeitar a autonomia do estudante e sustentar uma prática educativa que desperte curiosidade e se realize no diálogo.

Por fim Freire (2022c), ao conjecturar que ensinar é uma especificidade humana, apresenta a última categoria acerca dos saberes docentes, destacando a dimensão humana e ética da docência. Para Freire, ensinar exige segurança, rigor profissional e generosidade, inferindo sobre a importância de o professor estar preparado e comprometido com sua tarefa educativa.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (Freire, 2022c, p.89).

A segurança aqui mencionada refere-se à confiança do professor em sua capacidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, enquanto a competência profissional diz respeito ao domínio dos conteúdos e das metodologias pedagógicas necessárias para promover a aprendizagem dos alunos. Já a generosidade remete à disposição do professor em compartilhar seu conhecimento e experiência de forma altruísta, buscando o crescimento e o desenvolvimento dos alunos.

3.1.4 Saberes docentes sob a especificidade da EPT

Ao longo do tempo, a Educação Profissional não recebeu o mesmo reconhecimento atribuído à educação propedêutica, o que influenciou negativamente a valorização de sua docência e dos saberes que a sustentam. Conforme apontam Silva Júnior e Gariglio (2014), consolidou-se, ao longo do tempo, a crença de que bastaria ao professor da EPT a experiência prática em sua área de atuação, dispensando-se uma formação pedagógica específica. Essa visão reducionista contribuiu para a desvalorização da dimensão formativa e reflexiva do trabalho docente nesse campo.

A docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), entretanto, configura-se como um espaço de atuação complexo, que exige a mobilização de um conjunto articulado de saberes específicos, profundamente vinculados ao contexto do ensino técnico e profissional. Gariglio e Burnier (2012; 2014) destacam a relevância de reconhecer, compreender e investigar esses saberes, uma vez que são fundamentais tanto para a prática educativa quanto para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Com base na tipologia de saberes proposta por Tardif (2014), Gariglio e Burnier (2012) identificam cinco tipos de saberes mobilizados pelos professores da EPT: os **Saberes pessoais**; os **Saberes da formação escolar**; os **Saberes da formação profissional para magistério**; os **Saberes advindos dos programas e livros didáticos usados no trabalho** e os **Saberes da experiência na profissão**. Essa tipologia evidencia a natureza multifacetada da docência na EPT e a necessidade de articulação entre diferentes fontes de conhecimento na prática pedagógica.

Ao aprofundar essa discussão, Gariglio e Burnier (2014) enfatizam a complexidade dos saberes docentes na Educação Profissional e ressaltam a intersecção entre experiência prática, conhecimento técnico e saber pedagógico. Os **Saberes laborais**, oriundos do “chão da fábrica”, refletem a influência do ambiente produtivo no desenvolvimento profissional dos docentes, enquanto os **Saberes dos conteúdos da disciplina** são fundamentados na formação acadêmica inicial e continuada. Além disso, os **Conhecimentos pedagógicos** são enriquecidos pela experiência direta na sala de aula e por formações em serviço, que contribuem para a prática educativa situada e contextualizada.

Os autores destacam ainda a centralidade dos saberes experienciais para os

docentes da EPT, reconhecendo-os como fonte primária de referência para a atuação profissional.

Nessa mesma linha, Brancher (2019) destaca que o professor da EPT é portador de um repertório de saberes diversos, construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, os quais são essenciais à consolidação de sua prática pedagógica. Ao explicitar e refletir sobre esses conhecimentos, os docentes fortalecem sua atuação e contribuem para o avanço coletivo da profissão.

Brancher (2019, p. 41-42) ressalta que:

A ideia do professor como indivíduo que tem uma história e, inerente a ela, encerra uma gama de saberes e informações que necessitam ser conhecidos para que se produzam novas significações às práticas docentes é algo que nem sempre foi aceito academicamente.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o autor defende a valorização da personalidade docente e o reconhecimento das vozes dos professores como elementos fundamentais para a construção do conhecimento pedagógico. Tal valorização implica considerar as experiências, saberes e perspectivas singulares de cada educador como contribuições significativas para o currículo e para o ambiente de aprendizagem.

Nesse sentido, Brancher (2019) categoriza os saberes docentes em três dimensões inter-relacionadas: **a) Saberes pessoais** como aqueles que cada professor traz consigo, derivados de suas vivências, trajetória educacional e personalidade. Esses saberes pessoais influenciam as práticas docentes de forma única, tornando cada professor um profissional singular; **b) Saberes acadêmicos** como sendo os conhecimentos teóricos e conceituais adquiridos pelo professor por meio de sua formação acadêmica em instituições de ensino superior, fornecendo uma base teórica para a refletirem criticamente sobre sua atuação; **c) Saberes experienciais** como aqueles desenvolvidos na prática cotidiana do exercício da docência, em conformidade com Tardif (2014).

Ao afiliar-se ao pensamento de Brancher (2019), que compreende a docência na e para a EPT como uma prática sustentada pela mobilização de saberes construídos ao longo das diversas etapas formativas e experiências profissionais, Medeiros (2022) amplia essa discussão, oferecendo contribuições relevantes para o campo ao propor uma sistematização tipológica fundamentada em um quadro de referência previamente estabelecido por Chaves (2014). Esse esforço de

categorização constitui um passo importante para a valorização e o reconhecimento dos múltiplos saberes que os educadores mobilizam em suas práticas e que dão sentido ao processo de ensino e aprendizagem.

Os saberes docentes sistematizados por Medeiros (2022), em alusão à docência em EPT, compreendem:

Saberes da área disciplinar: se referem aos conhecimentos específicos que serão apresentados aos estudantes, organizados em disciplinas curriculares.

Saberes das Ciências da Educação: são aqueles que fornecem bases teóricas que sustentam os processos de ensino, como a didática geral, psicologia, sociologia e filosofia da educação, entre outras, desenvolvidos pelas instituições de formação de professores.

Saberes pedagógicos do conteúdo: trata-se do “conjunto de saberes que distingue o docente do especialista ao se constituir através da união dos conteúdos específicos com a pedagogia” (Medeiros, 2022, p. 114).

Saberes dos eixos tecnológicos e da formação profissional: se referem aos conhecimentos que balizam as distintas dimensões do fazer profissional, sejam científicos, tecnológicos, sociais, econômicos, culturais, entre outros, articulados e organizados nos eixos tecnológicos que compõem o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT.

Saberes do currículo e programas de ensino: eles representam a base sobre a qual se constrói o conhecimento disciplinar, orientando não apenas o conteúdo, mas também os objetivos, discurso, metodologias de ensino e ações das instituições de ensino.

Saberes dos contextos educacionais: dizem respeito “ao conhecimento das características dos diferentes ambientes escolares, das suas estruturas, das políticas que os orientam e dos contextos socioculturais em que estão inseridos” (Medeiros, 2022, p. 119).

Segundo o autor, no contexto da EPT, os saberes do currículo e os saberes dos contextos educacionais, ganham contornos ainda mais complexos, exigindo dos educadores uma habilidade singular para integrar os objetivos da formação humana integral, que prepare os estudantes não só para o mundo do trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania, numa perspectiva de omnilateralidade.

Saberes da experiência: são aqueles construídos pelos professores ao longo de sua prática profissional, através de vivências, reflexões e habilidades do saber-

fazer e saber-ser.

Saberes da ação pedagógica: fundamentado em Gauthier et al. (2013), o saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que é comprovado através de pesquisas. Assim a sistematização e validação o tornam um conhecimento público, passível de ser compartilhado com outros professores, enriquecendo a prática docente como um todo.

A tipologia de Medeiros (2022) pode servir como uma ferramenta importante para a formação de professores, permitindo que eles identifiquem e desenvolvam suas competências de maneira mais estruturada. Além disso, a abordagem de Medeiros (2022) ressalta a importância de uma base teórica sólida para a construção de práticas pedagógicas eficazes, que são fundamentais para o sucesso da EPT e para o atendimento das demandas do mundo do trabalho.

Contribuindo com a discussão posta, Chaves (2014), manifesta o seguinte entendimento:

[...] a prática profissional docente é constituída a partir da compreensão que o professor faz e, da forma como o mesmo faz uso e articula os diferentes saberes docentes. Diante disso, o sucesso da prática profissional docente depende excepcionalmente de como o professor faz uso e de como articula saberes refletindo os procedimentos, as atitudes e os interesses do professor durante a docência (Chaves, 2014, p. 129).

Na complexa e instigante jornada da docência, os saberes docentes e a identidade docente se entrelaçam de forma indissociável, construindo a singularidade de cada educador e orientando a atuação profissional que se concretiza em ações específicas e essenciais no exercício da docência. Tais ações, são elencadas pela autora como sendo: pesquisa, planejamento, transposição didática dos conhecimentos, reflexão sobre a prática docente e trabalho coletivo e colaborativo na escola (Chaves, 2014).

De acordo com as contribuições de Pimenta (1999), Tardif (2014), Gariglio e Burnier (2012; 2014), Brancher (2019) e Medeiros (2022), torna-se possível sistematizar, em perspectiva comparada, as principais categorias de saberes docentes mobilizadas neste estudo. O Quadro 2, a seguir, sintetiza essas tipologias, destacando suas denominações e características centrais, de modo a oferecer um panorama integrado que subsidiará a análise desenvolvida no capítulo empírico.

Quadro 2 - Síntese das categorias de saberes docentes nos autores referenciados

AUTOR	CATEGORIAS DE SABERES	DESCRIÇÃO / CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
Pimenta (1999)	Experiência	Saber construído na prática cotidiana, nas vivências e interações do professor.
	Conhecimento	Conhecimentos científicos e acadêmicos adquiridos na formação inicial e continuada.
	Saberes pedagógicos	Saberes voltados à mediação do ensino-aprendizagem, incluindo didática e metodologias.
	Formação profissional	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos na formação inicial/continuada; inclui ciências da educação e ideologias pedagógicas.
Tardif (2014)	Disciplinares	Saberes específicos de cada área do conhecimento, organizados em disciplinas acadêmicas.
	Curriculares	Saberes incorporados à prática por meio de programas escolares, objetivos, conteúdos e métodos.
	Experienciais	Saberes construídos na prática docente, pelas vivências e interações no espaço escolar.
Gariglio & Burnier (2012/2014)	Pessoais	Saberes derivados da trajetória e vivências individuais do professor.
	Formação escolar	Saberes adquiridos na escolarização básica.
	Formação profissional para o magistério	Saberes oriundos da preparação específica para a docência.
	Programas e livros didáticos	Saberes advindos dos materiais utilizados no trabalho docente.
	Experiência na profissão	Saberes construídos no exercício cotidiano da docência.
	Laborais	Saberes oriundos do “chão da fábrica”, vinculados ao ambiente produtivo.
	Conteúdos disciplinares	Saberes fundamentados na formação acadêmica inicial e continuada.
	Conhecimentos pedagógicos	Saberes enriquecidos pela experiência em sala de aula e formações em serviço.
Brancher (2019)	Pessoais	Saberes derivados das vivências, trajetória educacional e personalidade do professor.
	Acadêmicos	Conhecimentos teóricos e conceituais adquiridos na formação superior.
	Experienciais	Saberes desenvolvidos na prática cotidiana da docência, em consonância com Tardif.
Medeiros (2022)	Área disciplinar	Conhecimentos específicos sistematizados para/com os estudantes, organizados em disciplinas curriculares.
	Ciências da Educação	Bases teóricas que sustentam os processos de ensino (didática, psicologia, sociologia, filosofia da educação).
	Pedagógicos do conteúdo	União entre conteúdos específicos e pedagogia, distinguindo o docente do especialista.
	Eixos tecnológicos e formação profissional	Conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais, econômicos e culturais articulados nos eixos do CNCT.
	Currículo e programas de ensino	Saberes que orientam conteúdos, objetivos, metodologias e ações escolares.
	Contextos educacionais	Conhecimento das características dos ambientes escolares, políticas e contextos socioculturais.
	Experiência	Saberes construídos ao longo da prática profissional, pelo saber-fazer e saber-ser.
	Ação pedagógica	Saberes experienciais validados por pesquisas (Gauthier et al., 2013).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Pimenta (1999), Tardif (2014), Gariglio e Burnier (2012; 2014), Brancher (2019) e Medeiros (2022)..

Em suma, os saberes docentes delineados pelos autores, através de distintas tipologias e categorizações, compartilham pontos de convergência e interdependência consistentes. O professor é descrito não apenas como alguém que adquire saberes, mas também como alguém que os produz e dissemina através da prática educativa. O diálogo articulado entre os autores apresentados, sintetizado no Quadro 2, permite sustentar que os saberes docentes são percebidos através da interação humana recíproca que caracteriza o ato de ensinar, assim como que a formação da identidade profissional ocorre na intersecção desses saberes, e que o conhecimento do professor é intrinsecamente ligado à sua identidade pessoal e profissional.

3.3 A PRÁXIS COMO AÇÃO REFLEXIVA E TRANSFORMADORA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM ELEMENTO GUIA

A educação, conforme expressa por Paulo Freire (2022c), é uma prática intrinsecamente humana que deve ser vivida com amorosidade, integrando sentimentos e sonhos no processo de aprendizagem.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (Freire, 2022c, p. 142).

Nesse viés, Freire defende um equilíbrio entre a liberdade emocional e a disciplina intelectual, argumentando que a educação deve ser um ato de amor e coragem, nunca uma experiência desprovida de emoção ou rigor.

[...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se (Freire, 2001, p.13).

A "certa prática educativa" à qual Freire se refere não se restringe às paredes da sala de aula. Ela se manifesta nas diversas formas de interação com o mundo e com os outros, desde as relações familiares até as experiências profissionais e sociais. Através dessas interações, somos constantemente educados e transformados. A busca por conhecimento, a reflexão crítica e a transformação são processos contínuos que nos acompanham ao longo da vida.

3.3.1 Multidimensionalidade das Práticas Educativas

A prática educativa constitui uma forma de intervenção social orientada ao desenvolvimento humano, cultural e político dos sujeitos e grupos. Ela envolve diferentes dimensões: ética, estética, epistemológica, política e didática, que se articulam conforme os objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação da ação educativa. A prática pedagógica e a prática docente configuram-se como expressões específicas dessa prática mais ampla, podendo ocorrer em contextos formais e não formais, escolares e extraescolares, com diferentes graus de intencionalidade (Bandeira e Ibiapina, 2014).

Sob essa ótica, Franco (2016, p. 536) distingue os conceitos de prática educativa e prática pedagógica, frequentemente tratados como sinônimos, ao afirmar que as práticas educativas dizem respeito às ações que visam à “concretização de processos educacionais”, enquanto as práticas pedagógicas se referem às “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Embora mutuamente articuladas, possuem naturezas distintas.

Franco (2020, p. 2) argumenta que a educação, em uma perspectiva epistemológica, é objeto de estudo da Pedagogia; já sob uma perspectiva ontológica, expressa-se como um conjunto de práticas sociais amplas, difusas e imprevisíveis que permeiam a vida dos sujeitos. A Pedagogia, por sua vez, é compreendida como prática social que organiza, compreende e transforma as práticas educativas, atribuindo-lhes direção e significado. Assim, “a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas”, atuando como processo de regulação e, portanto, como processo educativo.

Na mesma direção, Franco (2020, p. 4) define as práticas pedagógicas como aquelas que “se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma comunidade social”. Dessa forma, cabe às práticas pedagógicas conferir caráter crítico às práticas educativas, orientando-as à reflexão e à transformação dos sentidos e significados das aprendizagens (Franco, 2015).

A autora também diferencia prática docente e prática pedagógica, reconhecendo que nem toda ação docente é, necessariamente, pedagógica. Segundo Franco (2016, p. 535-536):

[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano. [...] Considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído.”

Nessa perspectiva, compreende-se que a prática docente diz respeito à ação do professor no contexto escolar; contudo, ela apenas se torna pedagógica quando é permeada por intencionalidade, planejamento e consciência ativa, tanto em sua idealização quanto em sua execução (Bandeira e Ibiapina, 2014; Franco, 2015).

Freire (2022c) acrescenta que a prática educativa se transforma por meio da reflexão crítica e da articulação entre teoria e prática, pilares da práxis. O autor destaca, entre os saberes necessários à docência, a rigorosidade metódica e a consciência do inacabamento, entendida como condição da educabilidade humana. Ao nascer inacabado, o ser humano precisa aprender tudo, sentimentos, gestos, comportamentos, linguagem, formas de convivência e saberes científicos, para adaptar-se e transformar o meio em que vive (Charlot, 2014).

Essas aprendizagens se constroem nas múltiplas relações sociais e dialógicas que constituem as práticas educativas (Freire, 2022c), e na relação dos sujeitos com o saber (Charlot, 2014). Freire enfatiza que toda prática educativa envolve dois sujeitos: aquele que, ensinando, aprende, e aquele que, aprendendo, ensina; reafirmando que o ato de ensinar requer alegria, curiosidade e esperança, condições que possibilitam a ambos resistirem aos desafios do processo educativo.

Além disso, o autor ressalta a importância da pesquisa e da reflexão sobre a prática, pois ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção coletiva (Freire, 2022c). Essa concepção converge com Gramsci (2004), que ao tratar da filosofia da práxis, destaca a unidade entre teoria e prática como fundamento da ação intelectual e política dos educadores.

Dessa maneira, pode-se compreender que a prática educativa é uma ação intencional, presente em diferentes tempos e espaços; a prática pedagógica, um processo educativo que responde às necessidades sociais e teóricas; e a prática docente, uma atividade profissional situada no contexto escolar, que adquire sentido pedagógico quando orientada pela intencionalidade e pela consciência crítica (Bandeira e Ibiapina, 2014).

Assim, Bandeira e Ibiapina (2014, p. 113) afirmam que “todas as práticas constituem campos que partilham a ação educativa, a intencionalidade, pois a vida

social é fundamentalmente prática”, destacando que, sejam elas educativas, pedagógicas ou docentes, estão sempre atravessadas por três aspectos essenciais: as necessidades, o nível de consciência e a intencionalidade.

3.3.2 Relação entre Práxis e Prática

A compreensão da relação entre práxis e prática é fundamental para o campo educacional, sobretudo quando se pretende refletir sobre o papel formativo e transformador da docência. Ambas expressam dimensões da ação humana, mas diferem em profundidade e intencionalidade. Enquanto a prática pode ser entendida como o agir concreto orientado por determinados objetivos, a práxis envolve a articulação dialética entre ação e reflexão, entre teoria e transformação da realidade. Assim, pensar a práxis significa reconhecer o ser humano como sujeito histórico que intervém no mundo e, ao transformá-lo, transforma também a si mesmo.

Nessa perspectiva, Durão, Ciavatta e Reis (In: Brancher, Rodrigues e Souza, 2020) discutem as concepções de trabalho e sua relação com os conceitos de prática e práxis, destacando que o trabalho constitui a mediação ontológica essencial por meio da qual o homem transforma a natureza, produz os meios de vida e expressa sua subjetividade, contribuindo para a construção da identidade, da cultura e da história dos indivíduos e grupos sociais.

Os autores, amparados em Japiassu e Marcondes (1996, p. 269), explicam que prática e práxis possuem raízes etimológicas distintas, ainda que relacionadas. O termo prática designa a ação ou realização humana sobre as coisas, na qual o conhecimento é aplicado a uma ação efetiva; já a práxis, sob a ótica do materialismo histórico, “designa uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo”.

Conforme observam Durão, Ciavatta e Reis (In: Brancher, Rodrigues e Souza, 2020), ambos os conceitos remetem à ação, mas Gramsci redefine o termo ao propor a filosofia da práxis, substituindo o materialismo histórico e compreendendo-a como ação política capaz de intervir e produzir história. Nessa mesma direção, Vázquez (2007, p. 28) define a práxis como uma “atividade consciente objetiva”, cuja função central na filosofia não é apenas interpretar o mundo, mas transformá-lo.

Sob essa ótica, Silva (2018) afirma que a compreensão da realidade é elemento fundamental para o processo de humanização, conforme delineado pela filosofia da

práxis. Tal processo é coletivo, construído no diálogo e na partilha de experiências, e demanda reflexão crítica sobre o conhecimento adquirido, sendo condição necessária para compreender e transformar o mundo. Assim, o conhecimento assume caráter emancipador, tornando-se instrumento de desenvolvimento humano e social.

A práxis, enquanto categoria filosófica e educativa, abrange três dimensões interdependentes: a) a ontológica, que se refere à relação do ser humano com o meio e com os outros; b) a gnosiológica, vinculada ao conhecimento como forma de compreender e validar a realidade; e c) a revolucionária, que implica a transformação das condições concretas de existência.

Essa visão materialista da história, articulada à práxis em suas múltiplas dimensões, constitui um fundamento essencial para o desenvolvimento da consciência filosófica da prática educativa, compreendida em seu sentido pleno, aquele que, além de interpretar, busca modificar a realidade (Bandeira e Ibiapina, 2014).

Durão, Ciavatta e Reis (In: Brancher, Rodrigues e Souza, 2020, p. 28) ressaltam que “as práticas educativas, necessariamente, implicam uma concepção de mundo, os valores que pautam a convivência humana, as finalidades das ações propostas para o domínio do conhecimento, a ciência e as tecnologias”. Nessa mesma linha, Araújo e Rodrigues (2011) entendem a filosofia da práxis como um modo de pensar e agir que busca compreender a realidade a partir da ação transformadora dos sujeitos históricos, considerando o conhecimento como produto da relação dialética entre o ser humano e o mundo. Nesse sentido, a educação é concebida como ato político-pedagógico que visa à emancipação dos educandos e à transformação social (Freire, 2022c).

Para Freire (2022a, p. 52), a práxis é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo; sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Essa concepção expressa o sentido da prática da liberdade, uma vez que a práxis permite à classe popular desenvolver consciência crítica e problematizadora, partindo de sua existência concreta e não de ideias abstratas.

Desse modo, a práxis constitui categoria fundante do pensamento freireano e dialoga profundamente com o marxismo, ao adotar o método dialético como instrumento de interpretação e transformação da realidade. Nessa perspectiva, a formação do sujeito crítico e emancipado ocorre pela articulação entre reflexão e ação, mediadas pela historicidade e pela cultura. Assim, o ponto de partida e de chegada da

práxis é o movimento teoria–prática, num percurso dialético em que o ser humano transforma o mundo e, simultaneamente, transforma a si mesmo (Freire, 2022a).

Essa concepção encontra ressonância em Vázquez (2007), que reforça a inseparabilidade entre teoria e prática. Para o autor, a práxis:

[...] não se trata de práticas encerradas em si mesmas, isto é, ativismo. Também não se trata de uma associação entre teoria e prática, isto é, pragmatismo. O conceito de práxis está ligado à dimensão existencial e ontológica do homem, que, diante da apreensão da sua realidade, pode transformá-la de acordo com suas intenções; e, diante dessa transformação, reconhece-se como sujeito — fenômeno que engendra novas ações em movimento constante” (Vázquez, 2007, p. 32).

Em Freire, a categoria da práxis revela que as práticas educativas, compreendidas em sentido amplo, abrangendo as práticas pedagógicas e docentes, não configuram somente mediação e construção de saberes, mas espaços de trocas, diálogo, eticidade e amorosidade. Para que essas práticas se tornem transformadoras, é necessário reconhecer o contexto social em que se realizam, permeado por contradições, antagonismos e lutas de classes, que expressam diferentes concepções e visões de mundo (Freire, 2022c).

Nessa direção, Franco (2008) ressalta que a práxis é uma ação que cria novos sentidos e, enquanto exercício pedagógico, possibilita ao sujeito histórico e coletivo, trilhar os caminhos de sua autonomia.

Assim, compreende-se que as práticas educativa, pedagógica e docente se configuram, em determinados momentos, como práxis (Bandeira e Ibiapina, 2014; Franco, 2016), e que esta constitui uma categoria fundante da formação humana integral, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

3.4 MAPEANDO OS TRILHOS DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ESTADO DO CONHECIMENTO⁶

A compreensão do conhecimento como uma construção histórico-cultural é fundamental no âmbito acadêmico. Essa perspectiva permite que se reconheça o conhecimento não como um conjunto estático de informações, mas como um

⁶ Submetido à Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica em 12 de janeiro de 2025.

processo dinâmico que está intrinsecamente ligado às estruturas de poder e às condições sociais de cada época. Ao considerar o conhecimento dessa maneira, é possível evitar a armadilha de tratá-lo como algo obsoleto e sem vida, e em vez disso, valorizá-lo como uma ferramenta viva e relevante para a compreensão e transformação da realidade (Shor; Freire, 1987). Isso abre caminho para uma abordagem mais crítica e reflexiva, que busca não apenas entender o mundo, mas também questionar e mudar as estruturas existentes.

A pesquisa científica nas ciências sociais é fundamental para a compreensão e o avanço da sociedade. Ela permite uma análise detalhada dos fenômenos sociais, contribuindo para o desenvolvimento humano em diversos aspectos. O processo de pesquisa, conforme destacado por Bachelard (1972), exige que o pesquisador vá além do senso comum, transformando suas experiências em objetos de estudo científico. Isso envolve a formulação de hipóteses, a construção e análise de sentidos/dados, e a interpretação dos resultados à luz de teorias existentes ou emergentes. Este rigor metodológico é o que distingue o conhecimento científico das opiniões pessoais ou crenças, permitindo que as ciências sociais desempenhem um papel crucial na evolução da nossa compreensão sobre a vida em sociedade.

Destarte, reconhecemos o Estado do Conhecimento (EC), segundo Morosini e Fernandes (2014), como um elemento formativo e instrumental que possibilita tanto a compreensão da realidade do que está sendo debatido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do trajeto investigativo.

Morosini; Kohls-Santos e Bitencourt (2021, p. 21-22) definem que

Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

As autoras, afirmam que para elaborar uma tese ou dissertação de qualidade, é fundamental realizar uma pesquisa, uma sistematização e uma avaliação crítica da produção acadêmica no seu campo de estudo, especialmente no contexto nacional do pesquisador. Essas etapas permitem identificar as lacunas, as contribuições e os desafios do conhecimento produzido na sua área, bem como fundamentar teórica e metodologicamente o seu projeto de pesquisa. Além disso, pode ser um recurso para expandir o alcance sobre determinado assunto de estudo, sendo uma forma de

também descobrir abordagens que ainda não foram exploradas, visões que ainda não foram consideradas e que podem ser inovadoras para a realização de um novo trabalho (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

Assim, apresentamos o Estado do Conhecimento tendo como tema objeto de análise: “O Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Profissional e Tecnológica”, visando conhecer e analisar as produções científicas que investigam e discutem sobre Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), formação e saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica.

A construção do estado de conhecimento é um processo meticuloso e essencial na pesquisa acadêmica, que se inicia com a escolha criteriosa das fontes de produção científica. Esta seleção pode ser tanto nacional quanto internacional, garantindo uma visão ampla e diversificada do tema em estudo. A partir daí, as expressões utilizadas na estratégia de busca são definidas para refinar os resultados e facilitar a organização do corpus de análise. Este corpus é então construído através de uma leitura flutuante dos resumos disponíveis em bancos de dados, seguida pela seleção cuidadosa de trabalhos relevantes que formarão a bibliografia anotada. Posteriormente, identifica-se e seleciona-se as fontes mais pertinentes para compor a bibliografia sistematizada, que será o alicerce da análise. A análise do corpus envolve a construção de categorias analíticas, que ajudam na organização e categorização da bibliografia. Finalmente, as considerações sobre o campo e o tema de pesquisa são enriquecidas pelas contribuições do estado de conhecimento, orientando a delimitação do tema e a escolha dos métodos que serão empregados na elaboração da tese ou dissertação. Este processo não só fundamenta a pesquisa, mas também contribui para o avanço do conhecimento na área de estudo.

Conforme Morosini; Kohls-Santos e Bitencourt (2021), o presente estado do conhecimento está estruturado nas seguintes fases metodológicas: seleção das fontes de produção científica; definição dos termos de busca; organização do corpus de análise: pré-análise por meio de leitura flutuante; seleção dos achados mais promissores, registrados em uma bibliografia anotada; seleção das fontes que mais se destacaram formando a bibliografia sistematizada, o corpus de análise da pesquisa; exame cuidadoso das fontes selecionadas, buscando padrões e relações entre elas, com elaboração da bibliografia categorizada. Finalmente, as considerações e proposições sobre o campo e o tema de pesquisa são enriquecidas pelas contribuições do estado de conhecimento, através da Bibliografia Propositiva,

orientando a delimitação do tema e a escolha dos métodos que serão empregados na elaboração da tese ou dissertação. Este processo não só fundamenta a pesquisa, mas também contribui para o avanço do conhecimento na área de estudo.

As informações foram analisadas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2011). Esse método de pesquisa qualitativa compreende um ciclo de operações que começa com a desconstrução do corpus, onde o texto é dividido em unidades de significado. Essas unidades são então categorizadas e analisadas para produzir novos entendimentos sobre o objeto de estudo. A ATD é particularmente útil para explorar a complexidade dos fenômenos investigados, permitindo que o pesquisador se envolva em um processo de reconstrução contínua do entendimento da ciência, do objeto de pesquisa, da competência de produção escrita e da própria identidade enquanto pesquisador (Moraes, 2003).

O Quadro 3 explicita as etapas de análise dos dados, demonstrando que a Análise Textual Discursiva se relaciona com as etapas previstas na análise de dados qualitativos (descrição, análise e interpretação (Minayo, 2012)), assim como, das etapas que compõem uma pesquisa de Estado do Conhecimento.

Quadro 3 - Etapas de Análise dos Dados.

ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS	ESTADO DO CONHECIMENTO	ATD
1ª Etapa Descrição	Bibliografia Anotada	Pré-análise com leitura flutuante
2ª Etapa Análise	Bibliografia Sistematizada	Unitarização - Leitura e Significação - Definição do corpus - Envolvimento e Impregnação
3ª Etapa Interpretação	Bibliografia Categorizada Bibliografia Propositiva	Categorização
	Construção do Texto Analítico	Metatexto

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com, as bases metodológicas definidas, passamos a descrever o caminho percorrido na elaboração deste Estado do Conhecimento, assim como, os resultados obtidos durante a investigação.

A investigação se deu por meio de uma busca avançada de teses e dissertações no banco de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo em vista que ambos os repositórios reúnem e difundem trabalhos acadêmicos dos programas de pós-graduação do país, incluindo dados oriundos da Plataforma Sucupira.

O recorte temporal constitui-se no período de 2019 a 2023 (outubro), selecionado especificamente para garantir a relevância e a atualidade das produções analisadas.

A partir do objetivo proposto, foram definidos, inicialmente como termos de busca “Educação Profissional e Tecnológica” ou “EPT” + “Formação de Professores” ou “Formação Docente” + “Saberes Docentes”, em todos os campos de busca, cujos resultados da busca encontram-se no Quadro 4.

Quadro 4 - Resumo da busca nos Repositórios CAPES e BDTD

TERMOS DE BUSCA	OCORRÊNCIAS	REPOSITÓRIO
“Educação Profissional e Tecnológica” ou “EPT” + “Formação de Professores” + “Saberes Docentes”	14	CAPES
“Educação Profissional e Tecnológica” ou “EPT” + “Formação Docente” + “Saberes Docentes”	12	CAPES
“Educação Profissional e Tecnológica” ou “EPT” + “Formação de Professores” ou “Formação Docente” + “Saberes Docentes”	12	BDTD
“Educação Profissional e Tecnológica” ou “EPT” + “Formação de Professores” ou “Formação Docente”	11	BDTD
“Educação Profissional” + “Saberes Docentes”	5	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Posteriormente, procedeu-se a elaboração de uma listagem dos títulos encontrados em cada conjunto de termos de busca utilizados e em cada repositório; realizando-se a exclusão de trabalhos repetidos e daqueles sem permissão de acesso à leitura. Dessa forma, obteve-se 36 (trinta e seis) produções científicas.

As 36 (trinta e seis) produções científicas foram organizadas em uma tabela denominada Bibliografia Anotada, constando nº, ano, autor, título, palavras-chave e resumo. A partir dessa, foi realizada a leitura flutuante dos resumos, observando-se a ocorrência do termo “desenvolvimento profissional docente” em 4 (quatro) produções científicas. Tal termo emergente, instigou nova busca avançada, utilizando-se dos mesmos repositórios e recorte temporal.

A nova investigação obteve os resultados expressos no Quadro 5.

Quadro 5 - Resumo da nova busca nos Repositórios CAPES e BDTD

TERMOS DE BUSCA	OCORRÊNCIAS	REPOSITÓRIO
“Desenvolvimento Profissional Docente” ou “DPD” + “Educação Profissional e Tecnológica” ou “EPT” + “Saberes Docentes”	2	BDTD
“Desenvolvimento Profissional Docente” ou “DPD” + “Educação Profissional e Tecnológica” ou “EPT”	4	BDTD

“Desenvolvimento Profissional Docente” ou “DPD” + “Educação Profissional e Tecnológica” ou “EPT” + “Saberes Docentes”	4	CAPES
---	---	-------

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Entre as produções encontradas na nova busca, contemplando o termo “Desenvolvimento Profissional Docente”, apenas 2 (duas) não constavam na investigação inicial e foram também incluídas na Bibliografia Anotada.

A leitura flutuante dos resumos foi concluída, a fim de verificar quais se enquadravam no escopo, no objetivo definido para o presente EC, bem como dos critérios de inclusão, a saber: trabalhos abordando especificamente o “Desenvolvimento Profissional Docente”; trabalhos abordando a formação de professores e os saberes docentes com público-alvo sem formação superior em área específica, exceto formação em cursos de bacharelado ou tecnólogo; trabalhos cujas pesquisas foram realizadas exclusivamente na EPT. Assim, após a análise inicial das produções, foi composta a tabela da Bibliografia Sistemática, com os 13 (treze) trabalhos organizados por nº, ano, autor, título, nível, objetivos, metodologia e resultados.

As produções selecionadas para compor o corpus de análise do EC estão elencadas no Quadro 6, em ordem alfabética de sobrenome dos autores.

Quadro 6- Teses e Dissertações selecionadas para o corpus de análise

AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	ANO
CORRÊA, Paula Regina	Saberes e Identidades Docentes de Professores não licenciados: formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica	Mestrado	2019
DIAS, Marlei José de Souza	Tecendo colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM: Identidade, Saberes e Práticas	Doutorado	2020
ESPÍNDOLA, Cristiane Antunes	A Constituição da Aprendizagem Docente na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e dilemas	Doutorado	2022
LINS, Antonio Blanco Acioli	Bacharel, Tecnólogo e agora, Professor: a constituição da docência na Educação Profissional.	Mestrado	2022
LIRA, Valdoir Dutra	Trajetos Formativos e Significações da docência na Educação Profissional Técnica de nível médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul	Mestrado	2020
MONTEIRO, Barbara Cristina da Silva	Formação docente para Educação Profissional e Tecnológica: história, base legal e perspectivas como subsídios para a elaboração de uma proposta de diretrizes nacionais para a formação docente	Mestrado	2020
NEVES, Júlia Rodrigues Nobre De Oliveira	Ensinar aprendendo e aprender ensinando: os desafios dos professores de Administração no ensino em Educação Profissional e Tecnológica	Doutorado	2020

NUNES, Vandernubia Gomes Cadete	Docentes não licenciados e Pedagogos que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: diálogos possíveis na perspectiva da formação continuada	Mestrado	2019
OLIVEIRA, Elza Galdino de	Formação Continuada de Professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico: investigação do itinerário formativo.	Mestrado	2019
OLIVEIRA, Wagner de Moura	Auto (formação) e saberes de docentes de Cursos Técnicos Profissionalizantes de Nível Médio	Mestrado	2021
SANTOS, Edileusa de Souza	A construção de saberes no processo de Desenvolvimento Profissional de Professores: resignificando a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica.	Mestrado	2019
SILVA, Robson Freitas da	A Formação Docente e sua importância para a Educação Profissional e Tecnológica no IFAM – Campus COARI	Mestrado	2019
VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira	Clarão que seduz? As aprendizagens e os saberes docentes nas escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará	Doutorado	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base na realidade descrita no Quadro 6, os trabalhos selecionados para compor o corpus analítico da investigação não foram distribuídos de forma equitativa entre teses e dissertações. No entanto, o fato de 69% das produções selecionadas para análise serem dissertações de mestrado e 31% serem teses de doutorado demonstra certa variedade analítica, permitindo encontrar trabalhos com diferentes escopos e níveis de profundidade investigativa, sendo fundamental para compreender as tendências e os focos de pesquisa em determinada área do conhecimento.

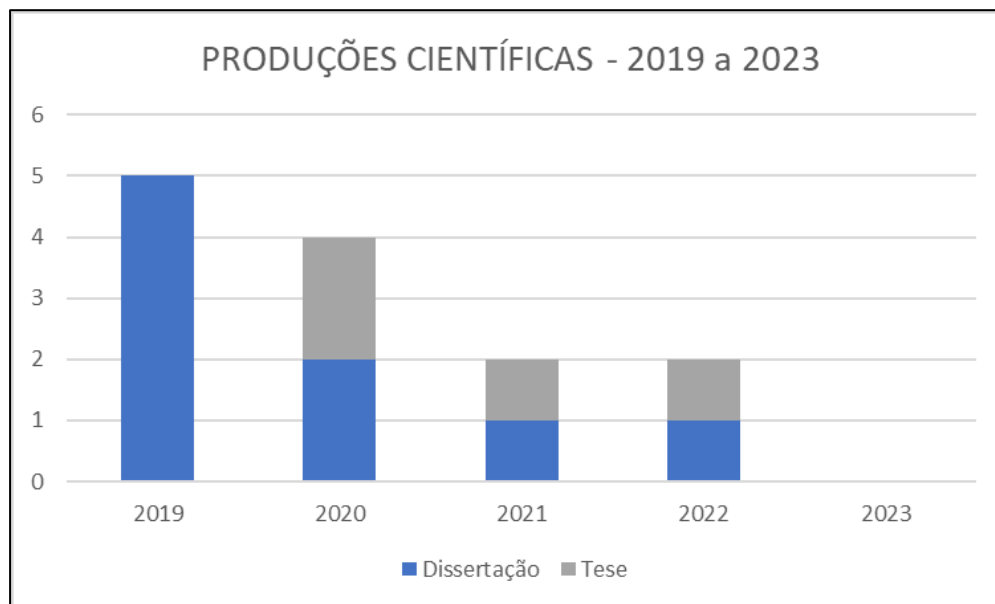
A predominância de dissertações de mestrado no corpus analítico pode indicar, independentemente dos critérios de inclusão adotados, uma maior produção nesse nível de pós-graduação, enquanto as teses de doutorado, embora em menor quantidade, tendem a oferecer uma análise mais aprofundada e especializada. Essa composição diversificada do corpus permite uma visão mais abrangente e multifacetada da área investigada, possibilitando um entendimento mais rico e variado dos temas abordados.

A Figura 11, a seguir, traz o quantitativo de produções selecionadas por ano e por tipo de documento. Nota-se um decréscimo do número de publicações de 2019 a 2021-2022 e a inexistência de trabalhos publicados no ano de 2023, o que pode ser explicado pelo fato de que o recorte temporal abrangeu apenas até o mês de outubro de 2023, período em que foi realizada a busca nos repositórios.

Percebe-se, ainda, a partir da representação do mapa (Fig. 12) a distribuição de produções científicas, que compõe o corpus de análise, nos Estados Brasileiros, em que o maior número de produções se concentra na região Nordeste (38,47%) e

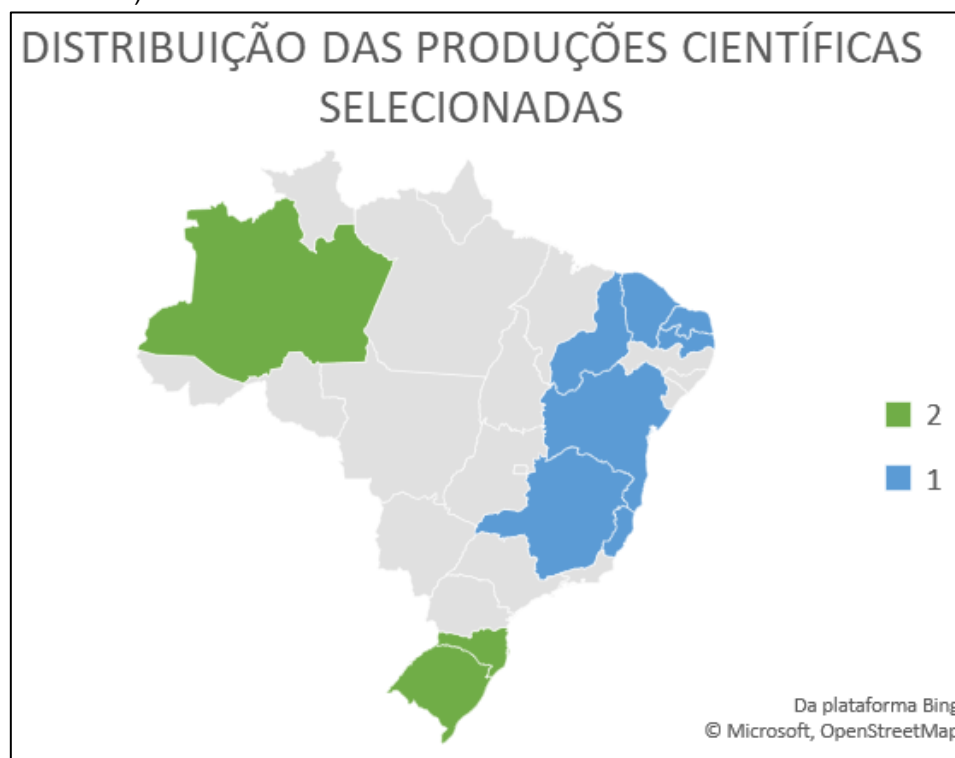
Sul (30,77%), seguidas pelas regiões Norte e Sudeste (15,38% cada uma), não havendo produções na região Centro-Oeste.

Figura 31 - Gráfico da Distribuição das produções científicas por ano (CAPES e BDTD, 2019-2023).



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 34 - Distribuição das produções científicas por Estado (CAPES e BDTD, 2019-2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Profissional", "Formação" e "Docência", respectivamente, justificando-se também por fazerem parte do conjunto de termos de busca desta pesquisa.

Partindo do processo de unitarização, ou seja, da desmontagem dos textos, durante a etapa da Bibliografia Sistematizada, surgiram as unidades de significado, definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Tais unidades de significado foram codificadas, considerando a origem de cada unidade (documento do corpus) e a sequencialidade da unidade dentro deste, conforme indicado em Moraes (2003).

Posteriormente, foi elaborada a tabela da Bibliografia Categorizada, “esta etapa consiste na organização dos trabalhos em categorias, ou seja, são definidas as unidades para que possa ser realizada a agregação e escolha das categorias” (Kohl-Santos; Morosini, 2021). O processo de categorização se deu através do modelo misto de categorias (Moraes, 2003), ou seja, partindo de um conjunto de categorias a priori e complementando-as com categorias emergente, a partir da análise textual.

Assim obtivemos, as categorias iniciais e finais, elencadas no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Categorias Iniciais e Categorias Finais, nas Dissertações e Teses (2019-2023)

CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA FINAL
<i>Formação Inicial e Continuada de Professores</i>	Docência: Profissionalização e Identidade Profissional na EPT
<i>Falta de formação pedagógica e/ou específica em EPT</i>	
<i>Trajetos Formativos e Vivências</i>	
<i>Saberes Docentes</i>	
<i>Desafios da docência</i>	
<i>Identidade Docente</i>	
<i>Profissionalização da docência e Desenvolvimento Profissional Docente</i>	
<i>Políticas Públicas na formação de professores</i>	Políticas Públicas de Formação Docente para EPT
<i>Práxis Pedagógica</i>	Práxis Pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme demonstrado no Quadro 7, obtivemos nove categorias iniciais, entre estas, três categorias emergentes, a saber: “Trajetos Formativos e Vivências”, “Desafios da Docência” e “Políticas Públicas na formação de professores”. As categorias iniciais passaram por um processo de reagrupamento, a partir de uma análise mais aprofundada e compreensão da leitura realizada, originando, assim as categorias finais.

Na sequência, apresentaremos uma breve discussão acerca das categorias finais e iniciais construídas e os principais achados durante a análise em tela.

a) Docência: Profissionalização e Identidade Profissional na EPT

A origem da palavra "docência" reflete profundamente a essência e a missão da educação. Desde os tempos antigos, a capacidade de ensinar e passar conhecimento é uma das pedras angulares das sociedades. O termo latino "docere – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender" (Veiga, 2006, p. 468), encapsula não apenas a mediação de conhecimentos, mas também a habilidade de instruir de maneira clara e eficaz, mostrando caminhos e indicando possibilidades. A docência, portanto, vai além do ato de ensinar; é um convite para entender, explorar e descobrir. É interessante notar como essa concepção etimológica ainda ressoa nas práticas educacionais contemporâneas, onde o papel do docente se expande para facilitador do aprendizado, alguém que guia os alunos na construção do seu próprio entendimento e conhecimento.

A perspectiva de Tardif e Lessard (2014) sobre a docência, destaca a complexidade e a riqueza das interações humanas no contexto educacional. Eles argumentam que o trabalho dos professores transcende as habilidades técnicas e abrange uma dimensão emocional e interacional significativa. Esta visão sociológica reconhece que os professores estão constantemente envolvidos em trocas interativas que influenciam suas experiências e práticas profissionais.

Algumas profissões, consagradamente, têm mantido um alto grau de prestígio e autonomia, o que lhes permite definir os padrões e expectativas para sua prática. Por outro lado, a docência, apesar de ser fundamental para o desenvolvimento de todas as outras profissões, frequentemente não recebe o mesmo reconhecimento ou autoridade para fundamentar sua própria prática profissional. Isso reflete uma discrepância na valorização das profissões pela sociedade, que pode ter implicações na qualidade da educação e na satisfação dos profissionais da educação.

Costa e Coutinho (2019) ressaltam que é crucial refletir sobre a formação de professores, visto que a docência está intrinsecamente ligada aos diversos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos de uma sociedade em geral. Tanto a prática docente quanto o ambiente educacional se desenvolvem por meio de um processo diversificado, pois englobam uma variedade de saberes, conhecimentos, tempos,

espaços, métodos e metodologias, e principalmente por envolver a integração de diferentes indivíduos em ambientes coletivos de ensino e aprendizagem.

A formação de professores é um campo rico e complexo, que envolve uma série de teorias e práticas que visam preparar o educador para os desafios do ensino. A formação inicial, que ocorre nas universidades e instituições de ensino superior, é crucial para estabelecer as bases do conhecimento pedagógico e didático. No entanto, é no exercício da docência, que muitas das teorias se concretizam e o professor compreende e desenvolve efetivamente seu papel enquanto educador (Chaves, 2014).

Em relação à formação inicial e continuada de professores, as produções científicas analisadas pontuam que a formação docente é um processo contínuo e multifacetado que vai além do simples treinamento em habilidades laborais. Ela envolve uma abordagem global que começa com a educação inicial e se estende ao longo da carreira do educador, com um acompanhamento sistemático. (Monteiro, 2020). Este processo não só equipa os futuros professores com as competências necessárias para o ensino eficaz, mas também os ajuda a desenvolver uma compreensão profunda de suas próprias crenças e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a formação inicial de professores é um pilar fundamental para o desenvolvimento de competências que permitam aos educadores enfrentar os desafios da dinâmica social contemporânea. A literatura especializada, como apontado por Carlos Marcelo (1999), critica a desconexão entre a formação teórica e a prática docente, enfatizando a necessidade de uma formação que esteja alinhada com as realidades do ambiente escolar. Este pensamento é ecoado em estudos mais recentes, que defendem uma abordagem integrada, combinando conhecimento teórico, habilidades práticas e reflexão crítica.

Uma das grandes problemáticas apontadas nos textos, corresponde ao fato de que a docência na EPT, requer conhecimentos específicos dessa modalidade de ensino que não são contemplados na formação inicial (Silva, 2019). A respeito de formação inicial, Imbernón (2011, p. 60), diz que esta “deve fornecer as bases para poder construir o conhecimento pedagógico especializado”.

Além disso, os textos também indicam que os professores apresentam carência de uma base de conhecimentos pedagógicos, que deveriam ter sido construídos durante a formação inicial, mesmo nas licenciaturas. Isso, é discutido, ainda, por Chaves (2014), ao evidenciar que nos cursos de licenciatura, as ementas das disciplinas que compõe o campo da educação, enfocam mais no desenvolvimento de

conhecimentos específicos e conteúdos disciplinares do que nos conhecimentos pedagógicos. De modo mais acentuado, essa carência é observada nos professores cuja formação inicial compreende os cursos de bacharelado e cursos tecnológicos, nos quais a formação pedagógica é inexistente.

Assim, implicando na necessidade constante de atualização dos docentes, inclusive no que diz respeito às demandas do mundo do trabalho e as inovações tecnológicas, bem como desenvolver habilidades para integrar os saberes teóricos e práticos em suas aulas. A formação continuada de professores de EPT é, portanto, um desafio e uma necessidade para garantir a qualidade da educação profissional e tecnológica.

Entretanto, há uma carência de espaços de formação e até discussões sobre os sentidos da EPT e de seus fundamentos pedagógicos e epistemológicos (Silva, 2019), tendo em vista que as instituições escolares não promovem a formação continuada para os docentes, especialmente, docentes da EPT (Lira, 2020).

Assim, percebe-se a necessidade de momentos específicos de reflexão sobre a prática, dentro das formações continuadas, buscando a compreensão acerca dos saberes docentes imprescindíveis para exercer a docência na EPT (Silva, 2019). Esses momentos podem ser espaços de troca, de pesquisa, de atualização e de aperfeiçoamento, que contribuam para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores.

Imbernón (2010, p.64-65), nesse sentido, destaca que a formação continuada de professores é possível

Realizando uma formação colaborativa do grupo docente com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educacional em um lugar de formação continuada, como um processo comunicativo e compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não consentida). Trata-se de fazer com que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formadores e com um maior controle autônomo da formação. Mas essa formação coletiva também supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve.

Desenvolvendo uma formação continuada em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam os pilares do trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em situações de identificação, de

participação, de aceitação de críticas e de discrepância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação. Trata-se da capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados, com distintas ferramentas e com um caráter aberto e gerador de dinamismo e de situações diversas

Henz e Signor (2018) corroboram com este pensamento, enfatizando a importância da participação e do diálogo no âmbito escolar. Ao privilegiar esses espaços, reconhecemos e valorizamos a capacidade e as vivências de todos os profissionais da educação, transformando-os em protagonistas da instituição e da comunidade. Essa centralidade do diálogo se configura como um pilar fundamental para a auto(trans)formação dos sujeitos.

A formação continuada de professores é um processo vital que se alinha com a dinâmica do ambiente educacional. Brancher e Oliveira (2017) destacam a importância de uma abordagem colaborativa na educação profissional e tecnológica (EPT), onde a realidade do ambiente de ensino e as experiências dos professores são essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. Esta abordagem coletiva não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também fortalece a comunidade escolar, promovendo uma interação construtiva entre professores, alunos, pais e gestores. É através dessa sinergia que a educação pode se adaptar e evoluir para atender às necessidades de um mundo em constante mudança.

Entre os principais desafios da docência na EPT, encontra-se a falta de formação pedagógica e/ou específica nesta modalidade de ensino.

A questão das lacunas na formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um desafio reconhecido no contexto educacional. Estudos indicam que, apesar da identificação clara da necessidade de programas de formação mais estruturados, há uma carência de propostas concretas que orientem a transposição didática dos saberes disciplinares para a prática na EPT (Monteiro, 2020).

Um dos desafios enfrentados pelos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica é a compreensão dos princípios e objetivos que orientam essa modalidade de ensino. Muitas vezes, os docentes não têm uma formação específica ou uma visão crítica sobre o papel da Educação Profissional e Tecnológica na sociedade, o que dificulta a sua prática pedagógica e a articulação entre os saberes teóricos e práticos (Silva, 2019)

Moura (2013) destaca uma lacuna significativa na formação de profissionais bacharéis e tecnólogos, ressaltando que, sem uma preparação específica para a docência, esses profissionais podem não possuir um entendimento abrangente dos

aspectos científicos da educação. Esta perspectiva sugere a importância de uma base de conhecimento que inclua os fundamentos sociais, históricos, filosóficos e políticos da educação, essenciais para a prática educativa eficaz. A formação de educadores ultrapassa o domínio de conteúdos específicos, exigindo compreensão aprofundada dos princípios pedagógicos que orientam o ensino-aprendizagem.

Outro desafio da docência apontado, refere-se a compreensão do papel da EPT enquanto modalidade educacional, reduzindo-se exclusivamente a finalidade de empregabilidade (Silva, 2019). Essa visão reducionista pode comprometer a qualidade do ensino e a formação integral dos estudantes.

Costa (2016, p. 18) enfatiza que “a educação profissional, consideradas as suas especificidades, requer uma formação de professores, que seja capaz de dialogar com a tríade: Educação, Trabalho e Sociedade”.

Ainda, a compreensão crítica das relações sociais e produtivas é fundamental na formação de docentes, especialmente para a EPT. Este processo envolve refletir e questionar como essas relações se manifestam e se consolidam na sociedade e promove o desenvolvimento de uma consciência mais aguçada sobre o papel dos indivíduos e grupos dentro do sistema produtivo (Costa, 2016).

A compreensão das influências da formação de professores na sociedade contemporânea é um tema complexo que abrange a integração de conhecimentos específicos e pedagógicos, bem como a relação entre teoria e prática. Costa e Coutinho (2019) destacam a importância de uma formação docente que supere a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, promovendo uma prática pedagógica que integre saber e fazer; assim como os conhecimentos e saberes docentes.

A respeito dos saberes docentes, os trabalhos investigados trazem importantes contribuições, sendo a categoria que mais se sobressaiu em quantitativo de produções abordando o tema, quanto em unidades de significado selecionadas; a exemplo disso, destacamos:

A análise dos saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma área de estudo que tem ganhado destaque, especialmente pela sua relevância na formação de profissionais capacitados para atender às demandas do mercado de trabalho. A compreensão desses saberes vai além do contexto histórico e das estruturas pedagógicas e organizacionais; ela exige um olhar atento à dinâmica social e à centralidade do trabalho na vida dos indivíduos (Monteiro, 2020).

A docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um campo que demanda um conjunto específico de conhecimentos e habilidades, conforme

destacado por Gariglio e Burnier (2014). Esses autores ressaltam a importância de reconhecer e compreender os saberes intrínsecos à prática docente na EPT, que estão profundamente enraizados no contexto educacional e são essenciais para o desenvolvimento profissional dos educadores.

A investigação desses saberes é crucial, pois contribui para a valorização da profissão e para a formulação de políticas educacionais mais eficazes que atendam às necessidades específicas dessa modalidade de ensino. Além disso, aprofundar o entendimento sobre os saberes docentes na EPT pode levar a uma melhor preparação dos professores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, promovendo uma aprendizagem significativa e alinhada com as demandas do mundo de trabalho.

Conforme destacado por Tardif (2014), Pimenta (1999) e Freire (2022c), os saberes docentes são construídos num processo contínuo, que transcende a formação inicial e são enriquecidos pelas experiências pessoais e profissionais dos educadores, refletindo a complexidade de suas vidas e práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, “é fundamental reconhecer a importância dos trajetos formativos no desenvolvimento profissional dos educadores (Lira, 2020)”, tendo em vista que “as vivências e experiências cotidianas dos professores constituem também os seus saberes (Neves, 2020)”.

No que se refere à trajetórias formativas, Brancher et al (2020, p. 78) deslinda,

Os trajetos formativos configuram o enredamento de conhecimentos dos professores, sugerindo, dessa forma, diversas arestas compostas por diferentes formações e inúmeras vivências pessoais. Tais formações, ao serem entrelaçadas e por estarem interligadas, compõem, dimensionam e caracterizam o perfil de atuação um profissional.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente implica um processo permanente de aprendizagem, assentado na formação permanente, em que a formação inicial constitui apenas uma etapa entre os diversos momentos que integram os trajetos formativos.

Tais formações, assim como a fundamentação teórica a respeito da EPT permitem a construção de novos sentidos e significados da docência nesta modalidade (Silva, 2019; Dias, 2020).

Segundo Marcelo García (2009), a identidade docente emerge da interação entre o indivíduo e suas vivências pessoais e de trabalho. Essa identidade é

desenvolvida e compartilhada.

Portanto, uma reflexão sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica, contemplando a profissionalização e a identidade profissional, bem como, a formação inicial, continuada e os saberes dos professores é essencial para garantir que possam cumprir seu papel social com eficácia.

Por fim, seja enquanto formação docente ou enquanto desenvolvimento profissional docente, “o desafio em compreender e organizar os fazeres e saberes docentes levou a consequências que precisam ser mais bem discutidas e reconhecidas” (Brancher et al, 2022, p. 5), tornando os estudos e pesquisas nesta área imprescindíveis no contexto educacional e histórico-social na contemporaneidade.

b) Políticas Públicas de Formação Docente para EPT

A docência é, sem dúvida, uma das profissões mais nobres e essenciais para o avanço de qualquer sociedade. Nesse sentido, Costa (2016) assevera que a formação de professores é um investimento no futuro da nação, pois professores bem preparados são capazes de inspirar e equipar os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno. Além disso, a educação de qualidade é um poderoso instrumento de igualdade social, capaz de diminuir as disparidades e promover a justiça social.

Dessa forma, compreende-se como vitais os debates sobre a formação docente e que haja um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade educacional, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação que os prepare para a vida e para serem membros ativos e conscientes da sociedade.

Entretanto, o que se observa é a falta de formação específica para EPT, ou mais especificamente, a ausência de políticas públicas voltadas à formação de professores da EPT (Vasconcelos, 2021), implicando na qualidade da educação profissional no Brasil.

De acordo com Oliveira e Lima (2022) a palavra política, derivada do termo grego *politiko*, refere-se à governança de uma cidade ou estado e à participação de seus cidadãos nos assuntos públicos. Por outro lado, a palavra "pública", do latim *publicus*, está associada ao povo, indicando tudo o que pertence ou é acessível à comunidade em geral. Juntas, essas palavras enfatizam a importância da participação cidadã na gestão dos assuntos públicos, refletindo a ideia de que a governança deve

ser realizada com transparência, responsabilidade e inclusão de todas as vozes na sociedade.

Conforme Costa; Filho (2018), nos últimos cem anos, a trajetória das políticas públicas para o ensino na Educação Profissional e Tecnológica têm sido estabelecidas por meio de medidas paliativas visando regular a atuação dos professores nessa forma de oferta da educação básica. Historicamente, observa-se uma lacuna em políticas públicas consistentes que reconheçam à docência, especialmente na educação profissional, como uma profissão que necessita de uma formação especializada, comparável a áreas como medicina, psicologia e direito.

Oliveira e Lima (2022) argumentam que, a partir da análise histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é possível perceber que essa modalidade sempre foi permeada por diferentes orientações políticas e concepções educacionais. Em determinados momentos, aproximou-se de uma proposta emancipadora e libertadora voltada à formação integral do trabalhador; em outros, alinhou-se aos interesses do mercado e às demandas produtivas.

Esse movimento revela a influência do capital e das políticas neoliberais sobre a educação, especialmente no campo da EPT, cujas diretrizes tendem a priorizar a adequação da formação às exigências do setor produtivo (Brittes; Ahmad, 2022). Em consequência, a formação docente para essa área historicamente se constituiu de modo fragmentado e emergencial, marcada por ações aligeiradas e de caráter provisório, implementadas mais pela urgência em suprir carências do sistema do que por um projeto político-pedagógico consistente (Oliveira, 2019).

Costa (2016) também chama atenção para o fato de que tais medidas emergenciais acabaram se consolidando como práticas perenes, o que reflete a ausência de investimentos estruturantes na formação de professores da EPT. Essa condição reforça a lógica da precarização e mantém a docência subordinada a uma concepção utilitarista de ensino, voltada à formação de mão de obra e não à formação humana integral.

Inspirada nos pressupostos marxianos, Costa (2016) defende que as políticas de formação docente precisam ultrapassar o caráter meramente técnico, compreendendo a educação como processo social e histórico que reconhece o trabalho não apenas como atividade produtiva, mas como princípio educativo.

Nessa direção, Costa e Filho (2018) afirmam que a EPT deve se orientar por políticas capazes de integrar os pares cultura e política, ciência e tecnologia, trabalho

e educação, de modo que o ensino técnico proporcione ao estudante não apenas o domínio das técnicas, mas também a reflexão crítica sobre os modos de produção e sobre a própria organização da sociedade.

Assim, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas mais consistentes e efetivas, que superem a lógica da profissionalização instrumental e se comprometam com uma formação docente na EPT orientada pela perspectiva da emancipação e da formação humana integral.

c) Práxis Pedagógica

A práxis, conforme concebida na filosofia marxista, constitui uma atividade prática e crítica voltada à transformação da realidade. Essa noção parte do princípio de que os seres humanos não são simples observadores do mundo, mas agentes históricos capazes de intervir e modificar as condições materiais e sociais em que vivem. Nesse sentido, o agir humano assume caráter transformador, pois ao transformar o mundo, o sujeito transforma também a si mesmo.

Sob essa perspectiva, a ação do professor adquire dimensão praxica quando orientada por objetivos conscientes e intencionais, vinculando-se a finalidades formativas e sociais. Como afirma Vásquez (2007), toda atividade docente que busca resultados significativos mediante a reflexão sobre o fazer educativo constitui uma forma de práxis. A docência, portanto, possibilita a construção dessa unidade entre teoria e prática (Oliveira, 2021), expressando o movimento contínuo entre o pensar e o agir que caracteriza o trabalho educativo (Corrêa, 2019).

Para Silva (2018, p. 43), “a práxis, assim, insere-se na atividade docente enquanto prática social”. Nessa mesma direção, Franco (2016) compreende a ação docente como um espaço privilegiado de produção de saberes, em que o professor, ao agir sobre a realidade, a interpreta e a ressignifica.

Desse modo, a atividade docente é expressão do saber pedagógico e se constitui essencialmente como prática social, construída e aperfeiçoada no cotidiano escolar. É nesse espaço que os professores não apenas aplicam seus conhecimentos, mas também os ampliam, aprendendo com os alunos e com a comunidade, num processo dinâmico de construção coletiva.

Franco (2016, p. 542) reforça essa concepção ao afirmar que:

Os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Estas são vivas, existenciais, interativas e impactantes, por natureza. As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

A relação entre teoria e prática, portanto, constitui o alicerce da práxis educativa, embasando uma docência crítica e transformadora. Desenvolver uma consciência crítica implica refletir sistematicamente sobre o próprio fazer pedagógico e sobre as condições históricas e sociais que o sustentam, o que possibilita ao professor renovar e aprimorar continuamente sua prática (Silva, 2018). Esse movimento não se restringe à formação inicial, mas estende-se ao longo de toda a trajetória profissional, demandando abertura constante ao aprendizado e à reconstrução do saber docente.

Sob esse viés, a atividade docente transcende a mera mediação de conhecimentos, tornando-se uma ação transformadora tanto para o educador quanto para o educando. A práxis pedagógica configura-se, assim, como uma atividade reflexiva e crítica que se ancora na experiência e na busca por resultados significativos voltados à formação integral do aluno. Inspirada no pensamento freiriano, essa práxis baseia-se no movimento permanente de reflexão–ação–reflexão, em que o professor deve assumir o papel de agente de mudança, capaz de adaptar suas estratégias às necessidades concretas de sua comunidade escolar.

3.4.1 Algumas considerações acerca do Estado do Conhecimento

Ao concluirmos a análise das produções científicas brasileiras sobre o tema “O Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Profissional e Tecnológica”, no período 2019-2023 da CAPES e BDTD, destacamos as principais abordagens em relação ao escopo da pesquisa proposta, categorizando-as como iniciais e finais. Dessa forma, foi possível romper com os preconceitos decorrentes das crenças e conhecimentos associados ao tema investigado, contribuindo para transformar um fenômeno social em um fato científico, conforme discutido por Bachelard (1985).

Conforme já mencionado, iniciamos este Estado do Conhecimento com a finalidade de realizar uma investigação sobre a "Formação de professores e saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica". No entanto, durante a etapa inicial

(leitura exploratória), nos deparamos com o termo "Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)", que nos instigou a incluí-lo na pesquisa e imediatamente identificamos uma lacuna nas obras abrangidas pelo período analisado.

Dessa forma, buscamos ampliar nossas leituras investigativas, buscando compreender o termo emergente e suas implicações/contribuições, a tal ponto de elegê-lo como temática central desta pesquisa.

Ademais, evidenciamos a escassez de pesquisas tendo como lócus a rede estadual de educação profissional, tendo em vista que a maioria das pesquisas sobre DPD ou mesmo sobre formação de professores para EPT são realizadas da rede federal de ensino.

Esta constatação ressalta a importância de investigações mais aprofundadas que possam contribuir para a compreensão e o avanço do conhecimento na área. A escolha de focar neste tema emergente não apenas enriquece o campo de estudo, mas também destaca a necessidade de diversificar os contextos de pesquisa em educação profissional no Brasil.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: DA ESCUTA À CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

Desde os primórdios, a busca pela compreensão da realidade tem acompanhado a trajetória humana. A antropologia revela que, desde as sociedades mais antigas, o ser humano procura entender e explicar o mundo que o cerca, movido pela curiosidade e pela necessidade de atribuir sentido à existência (Minayo, 2009).

Para Freire (1983), o conhecimento não se constitui de forma isolada, mas emerge da interação entre as pessoas e o contexto em que estão inseridas, sendo constantemente ressignificado por experiências culturais, políticas, econômicas e sociais. Nessa mesma direção, Ciavatta (2015) propõe uma leitura crítica sobre a produção do conhecimento, ao enfatizar que ela é atravessada por diferentes visões de mundo e interesses sociais.

Diferentes concepções de mundo, diferentes pontos de vista sobre a vida humana e a sociedade geram diversas necessidades e pautam interesses de produção de conhecimento. Não há neutralidade nem objetividade absoluta nesse processo. Não há novidade neste fato, interesses e valores movem as ações humanas. A novidade pode estar nos problemas novos que os diferentes sujeitos sociais se colocam, assim como nas respostas e nas contradições que se geram em torno da realidade revelada pela palavra (Ciavatta, 2015, p. 21).

Ao tratar da relação entre ciência e sociedade, Minayo (2009) destaca que a busca pelo conhecimento é um processo contínuo e inacabado, expressão da natureza inquieta e investigativa do ser humano. A autora observa que, embora a ciência ocupe posição hegemônica na cultura ocidental, ela não é a única forma legítima de compreender o real. Outras formas de conhecimento coexistem e contribuem para a pluralidade de sentidos que compõem a realidade social. Essa compreensão é essencial à pesquisa social, campo em que teoria, método e criatividade se entrelaçam na tentativa de captar as múltiplas dimensões e contradições da vida humana.

Gil (2008, p. 26) define a pesquisa social como “o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. Em consonância, Minayo (2009, p. 15) conceitua metodologia como o conjunto formado pelas “concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Assim, o desenvolvimento do conhecimento científico está intrinsecamente vinculado ao avanço da humanidade, refletindo sua permanente busca pela verdade e pela compreensão do mundo. A partir desse olhar, esta pesquisa, realizada no contexto da Educação Profissional da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, buscou investigar de que modo os processos formativos e os saberes docentes contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores da EPT e como tais contribuições se refletem em suas práticas educativas. Para tanto, adotou-se uma metodologia que privilegia a escuta ativa e a percepção do implícito, possibilitando compreender a complexidade da realidade estudada e contribuindo para o fortalecimento do campo educacional.

4.1 DESENHANDO O PERCURSO: ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, escolhida por permitir uma compreensão mais profunda das percepções e experiências dos participantes. Nessa abordagem, a interação entre pesquisador e participantes é parte constitutiva do processo, pois o campo de pesquisa não é neutro nem transparente. As escolhas teóricas e metodológicas orientam o olhar do pesquisador e influenciam o modo como os sentidos/dados são produzidos, analisados e compreendidos. Assim, a pesquisa social se caracteriza como um processo dialógico e reflexivo, no qual o conhecimento é construído coletivamente e de forma contextualizada (Minayo, 2009).

Sob essas premissas, quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi desenvolvida a partir de um Estudo de Caso, por compreender que essa abordagem permitiria uma imersão profunda na realidade investigada. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 60), o estudo de caso “consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa”.

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso possibilita uma compreensão rica e holística de fenômenos complexos situados em seus contextos reais. Como enfatiza o autor, “a força do estudo de caso reside em sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências (documentos, artefatos, entrevistas e observações) e na sua flexibilidade metodológica” (Yin, 2001, p. 27). Essa perspectiva foi essencial para apreender as múltiplas dimensões que constituem o desenvolvimento profissional docente, compreendendo-o como um fenômeno social, histórico e dialógico. Mais do

que um recorte metodológico, essa escolha representou um compromisso ético e político com uma investigação que busca compreender para transformar, reconhecendo os sujeitos como protagonistas do processo formativo e das práticas pedagógicas e educativas que constroem cotidianamente.

Cabe ressaltar que Oliveira e Piccinini (2009), apontam para a necessidade de dois elementos de rigor científico na pesquisa qualitativa: a validade e a reflexividade.

A validade na pesquisa qualitativa se concentra em assegurar que os resultados da pesquisa sejam confiáveis, críveis e representativos da realidade investigada. Conforme discutido por Kvale (1995) e citado por Oliveira e Piccinini (2009), a validação da pesquisa qualitativa é um aspecto crucial que permeia todas as etapas do processo de pesquisa.

A reflexividade na pesquisa qualitativa se refere à consciência crítica do pesquisador sobre seu próprio papel na construção do conhecimento. Através da reflexividade, o pesquisador reconhece seus preconceitos, valores e experiências e como esses fatores podem influenciar a pesquisa.

Adotar uma postura reflexiva na prática de pesquisa representa o reconhecimento da dimensão ética da ação do pesquisador, expresso no respeito aos participantes na condução da pesquisa, no tratamento dos sentidos/dados construídos e nos resultados apresentados. A reflexividade permite ao pesquisador ter sensibilidade para agir em todos os momentos da prática de pesquisa em todas as suas particularidades; tendo ou sendo capaz de desenvolver um significado de indicar e responder a preocupações éticas se e quando estas surgirem na pesquisa (Oliveira; Piccinini, 2009).

Nesse contexto, assumiu-se a perspectiva de trabalhadora-pesquisadora, conforme compreendida por Penido (2020), reconhecendo que a inserção profissional no campo da Educação Profissional e Tecnológica não constitui um obstáculo à investigação, mas um componente essencial dela. Essa posição possibilitou uma aproximação sensível e situada com os participantes da pesquisa, considerando o compartilhamento de experiências e desafios próprios da docência na EPT. Tal condição exigiu constante exercício de reflexividade e rigor epistemológico, assegurando que o vínculo afetivo e a pertença institucional não comprometessem a análise crítica, mas contribuíssem para o aprofundamento da compreensão do fenômeno investigado.

4.2 O LUGAR E TERRITÓRIO DA PESQUISA: ONDE OS CAMINHOS SE CRUZAM

A instituição em que a investigação se desenvolveu é compreendida, simultaneamente, como *lugar* e *território*. Como lugar, configura-se como espaço vivido, permeado por experiências, relações, memórias e sentidos construídos cotidianamente pelos sujeitos que nele atuam. Como território, constitui-se como espaço social e institucionalmente produzido, atravessado por políticas públicas, normativas, relações de poder e intencionalidades formativas que incidem sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica. Essa compreensão dialoga com Cunha (2008), ao conceber a escola como um espaço que ultrapassa sua materialidade física, assumindo-se como um contexto formativo no qual se produzem aprendizagens, identidades e saberes docentes, em permanente interação com as condições históricas e institucionais que o constituem.

Isto posto, apresenta-se a seguir a caracterização do lugar e território em que a pesquisa foi realizada. As informações foram obtidas a partir do Regimento Escolar (2020), do Plano Pedagógico do Curso Técnico em Finanças (aprovado em 2024), que se tratam dos documentos regimentais mais recentes, e da obra “50 anos nos Caminhos da Educação” (Monteiro, 2012), que registra a trajetória histórica do educandário.

O Instituto Estadual de Educação Professor Isaías, localizado na zona urbana do município de Santiago-RS, pertencente à 35ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. O Instituto foi criado pelo Decreto Estadual nº 13.790, de 5 de julho de 1962, sob a denominação de Colégio Técnico Comercial, funcionando inicialmente como anexo ao Colégio Estadual Cristóvão Pereira. Em 25 de maio de 2000, recebeu a atual denominação e, em 2025, completou 63 anos de história. Sua origem remonta ao Curso Técnico em Comércio e, ao longo das décadas, a instituição expandiu-se, passando a abranger todos os níveis da Educação Básica e consolidando-se como referência regional em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

No que se refere à abrangência da comunidade escolar, o Instituto está situado na porção nordeste do município, próximo à Rodovia BR 287, importante via de acesso, em uma região composta por bairros residenciais de maior vulnerabilidade social. Entretanto, recebe estudantes de todas as áreas da cidade e também da zona rural, no âmbito da Educação Básica. Já na EPT, a abrangência é regional, atendendo

alunos provenientes de Santiago, Capão do Cipó, Itacurubi, Maçambará, Nova Esperança do Sul, São Francisco de Assis e Unistalda, o que reforça o papel do Instituto como polo formativo e de integração territorial.

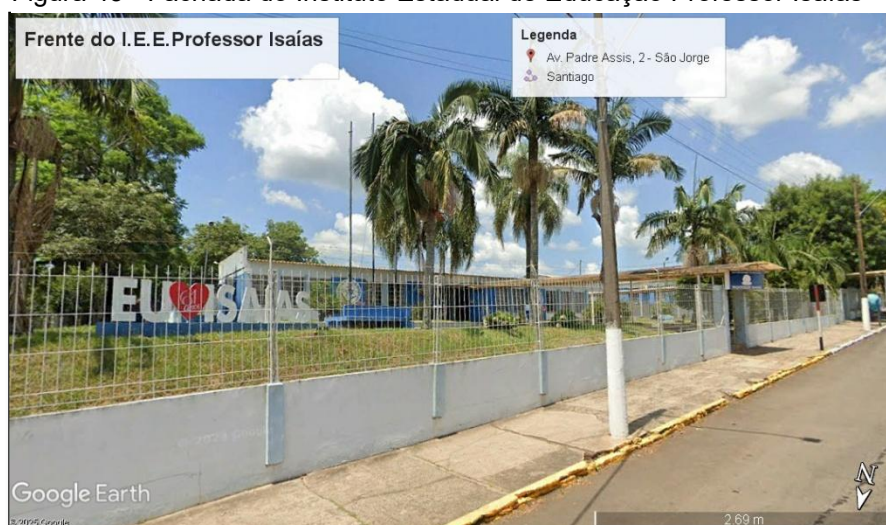
As Figuras 14 e 15 a seguir, apresentam a fachada da escola, símbolo da história e da identidade do Instituto como espaço formador e socialmente comprometido.

Figura 40 - Entrada do Instituto Estadual de Educação Professor Isaías



Fonte: Acervo institucional (2024).

Figura 43 - Fachada do Instituto Estadual de Educação Professor Isaías

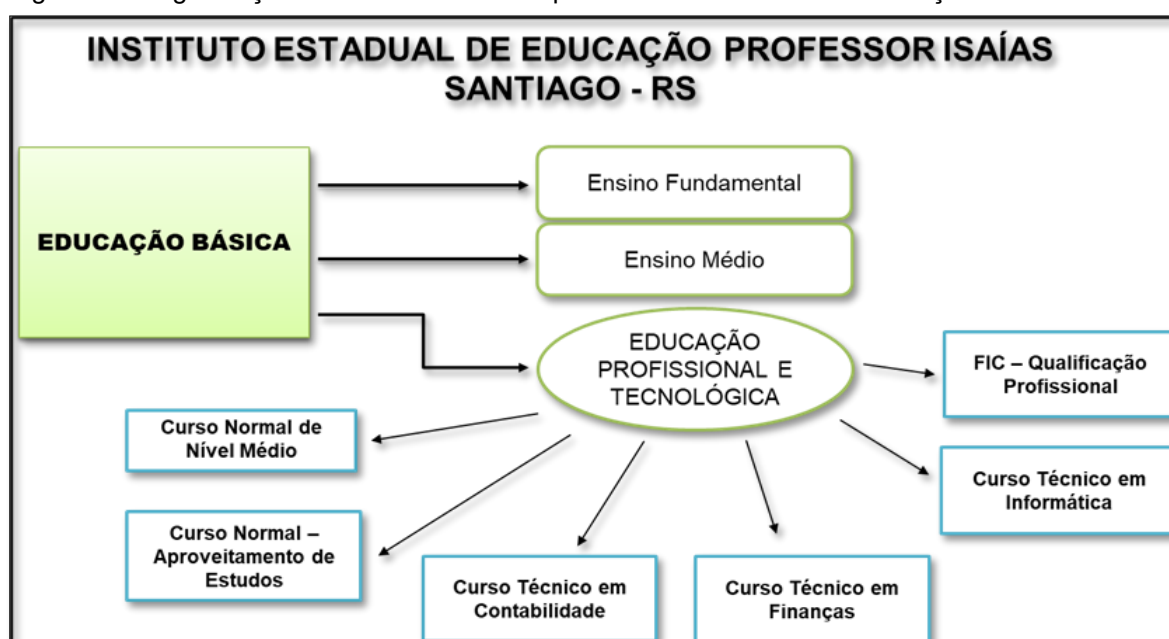


Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir de dados do Google Earth Pro.

Atualmente, o Instituto oferta Ensino Fundamental em tempo integral, Ensino Médio regular, Curso Normal Integrado ao Ensino Médio, Curso Normal – Aproveitamento de Estudos, além dos Cursos Técnicos em Contabilidade, Finanças e Informática (nas modalidades concomitante e subsequente) e Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

A Figura 16 ilustra a organização da oferta formativa do Instituto, destacando a amplitude e a diversidade dos cursos vinculados à Educação Profissional e Tecnológica.

Figura 46 - Organização dos cursos ofertados pelo Instituto Estadual de Educação Professor Isaías



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Entre os cursos de qualificação profissional ofertados pelo Núcleo de Inovação para o Trabalho (NIT), destacam-se: Assistente Financeiro, Atendimento ao Público e Técnicas de Vendas, Canva Educacional, Docência e Tecnologias da Aprendizagem, Ferramentas do Google para o Mundo do Trabalho, Informática Básica, Profissional de Apoio da Educação Especial e Instalador de Placas Solares. Essas formações são ministradas pelos docentes da instituição, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, o SINE/FGTAS e empresas locais, evidenciando uma sólida articulação entre escola, poder público e setor produtivo.

Para 2026, está prevista a implantação do Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio, ampliando ainda mais a oferta formativa da

instituição.

Em relação à infraestrutura, o Instituto dispõe de ambientes pedagógicos bem equipados, entre os quais se destacam: Biblioteca, Laboratório de Robótica, dois Laboratórios de Informática, Laboratório de Redes, Laboratório de Montagem e Manutenção, Laboratório de Programação, Laboratório de Ciências, Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Quadra Esportiva coberta, Refeitório, Sala de Vídeo, Núcleo de Inovação para o Trabalho (NIT), Salão de Eventos, Parque Infantil, Brinquedoteca, dez salas de aula equipadas com televisores smart e acesso à rede Wi-Fi aberta, além de espaços de convivência dispostos no amplo pátio da instituição. Complementam essa estrutura os setores administrativos, essenciais ao funcionamento institucional, entre os quais se incluem: Recepção, Secretaria, Recursos Humanos, Almoxarifado, Gestão Financeira, Direção, Vice Direção, Sala dos Professores, Coordenação Pedagógica e Orientação Escolar, configurando um espaço organizacional integrado que apoia o trabalho pedagógico e a gestão escolar.

A manutenção e o bom funcionamento desses espaços dependem, em grande medida, da gestão eficiente dos recursos financeiros. Os recursos chegam à escola tanto indiretamente, por meio do envio de equipamentos e materiais, como livros didáticos e laboratórios, quanto diretamente, via programas de transferência de recursos, com destaque para o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Este consiste em uma assistência financeira suplementar repassada anualmente pela União, destinada à aquisição de materiais permanentes e de consumo, à manutenção e pequenos reparos, bem como à execução de projetos pedagógicos e atividades educacionais. O valor transferido tem como base o número de alunos matriculados, conforme o Censo Escolar do ano anterior, e sua aplicação é acompanhada e aprovada pelo Conselho Escolar e pela Associação de Pais e Mestres, garantindo a transparência e a corresponsabilidade na gestão dos recursos públicos.

No contexto da EPT, destaca-se o perfil do corpo discente, composto majoritariamente por jovens e adultos entre 17 e 30 anos, que buscam não apenas uma formação técnica, mas também oportunidades de inserção e ascensão no mundo do trabalho. Esse público caracteriza-se por uma trajetória marcada pela busca de qualificação e melhoria das condições de vida, o que reforça o compromisso social da escola com a formação humana integral.

A instituição conta com aproximadamente 600 estudantes, 50 professores e 10 agentes educacionais, distribuídos entre as áreas de manutenção e infraestrutura,

alimentação escolar e administração. As atividades ocorrem nos três turnos — manhã, tarde e noite —, o que possibilita a ampliação do atendimento e o acesso à educação a diferentes perfis de estudantes.

O corpo docente da EPT é formado por dez professores com formações diversas, muitos deles com experiência prévia no setor produtivo, o que enriquece as práticas pedagógicas e aproxima o ensino das realidades do trabalho. Embora esse número possa parecer reduzido diante da amplitude dos cursos, ele é funcional dentro da estrutura da rede estadual, cujo regime de trabalho estabelece até 40 horas semanais, sendo 26 horas de regência e 14 horas destinadas a atividades extraclasse, como planejamento e reuniões pedagógicas. Essa organização favorece a atuação interdisciplinar e a circulação docente entre diferentes cursos técnicos, fortalecendo o trabalho coletivo e a integração curricular.

4.3 TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO: PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Nesta investigação, optou-se pelo uso da expressão *construção de sentidos* em substituição a termos como “coleta de dados” ou “dados”, por compreender que, em investigações qualitativas de inspiração freireana, o conhecimento não é extraído, capturado ou recolhido como algo dado previamente, mas produzido na relação dialógica entre pesquisador(a) e participantes. Essa escolha não se restringe a uma decisão terminológica, mas expressa uma concepção epistemológica segundo a qual os sentidos emergem da interação, da escuta atenta, da problematização e da reflexão compartilhada.

Sob essa compreensão, o processo investigativo configura-se como um movimento coletivo, situado e historicamente constituído, no qual pesquisador(a) e participantes assumem uma posição ativa na produção do conhecimento. Os sentidos que emergem desse percurso não se dissociam das trajetórias, dos contextos e das experiências vividas, reafirmando o caráter ético, formativo e dialógico da pesquisa qualitativa no campo da educação.

A pesquisa ocorreu junto ao corpo docente dos Cursos Técnicos do Instituto Estadual de Educação Professor Isaías, abrangendo os cursos Técnico em Contabilidade, Técnico em Finanças e Técnico em Informática, na modalidade subsequente.

Para tanto, realizou-se inicialmente uma reunião com a equipe gestora e a coordenação pedagógica dos Cursos Técnicos, com o objetivo de apresentar a proposta da pesquisa e solicitar a utilização dos encontros pedagógicos dos docentes como espaço privilegiado para o convite à participação e para a construção coletiva dos sentidos. A proposta foi acolhida pela equipe gestora e pelos professores, possibilitando o início efetivo da investigação. Nesse momento, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), em duas vias, e, no ato da devolutiva da via da pesquisadora, firmado e entregue o Termo de Confidencialidade (Apêndice C), formalizando o compromisso com o sigilo e o anonimato dos participantes.

Como critério de inclusão, participaram da pesquisa apenas docentes nomeados em concurso público ou contratados em regime emergencial, com efetiva regência nas turmas dos Cursos Técnicos. Foram excluídos do estudo os professores que não atuavam diretamente nesses cursos, bem como aqueles que não aceitaram participar ou que, por qualquer motivo, optaram por se retirar da pesquisa em qualquer de suas etapas. Tais critérios asseguraram a coerência do grupo participante e contribuíram para que os sentidos construídos refletissem, de forma consistente, a realidade investigada.

Com o propósito de delinear um panorama inicial dos participantes — considerando aspectos como formação acadêmica, tempo de docência e outros elementos relevantes — aplicou-se um questionário (Apêndice D), composto por perguntas abertas e fechadas. O instrumento foi elaborado por meio da plataforma Google Formulários e encaminhado individualmente aos participantes, via WhatsApp, após a assinatura do TCLE e do Termo de Confidencialidade, permitindo que cada docente respondesse conforme sua rotina e organização pessoal.

A elaboração do questionário constituiu uma etapa importante do processo investigativo. Conforme destacam Prodanov e Freitas (2013), esse instrumento deve apresentar linguagem clara, objetiva e isenta de ambiguidades, a fim de evitar interpretações divergentes. Os autores ressaltam, ainda, a necessidade de atenção à extensão do questionário, uma vez que instrumentos excessivamente longos tendem a desestimular a participação, bem como a importância de explicitar os objetivos e a relevância da pesquisa para favorecer o engajamento dos respondentes.

Nesse sentido, adotaram-se procedimentos que assegurassem a compreensão das questões por todos os participantes, contribuindo para a construção de sentidos

e de informações consistentes, fundamentais para a credibilidade das análises desenvolvidas ao longo do estudo.

O instrumento central de construção de sentidos desta pesquisa foram as Rodas de Conversa, concebidas como espaços de escuta sensível, reflexão crítica e produção coletiva de conhecimento, fundamentadas na perspectiva freireana de educação dialógica e horizontal. Mais do que uma técnica de pesquisa, as Rodas de Conversa configuram-se como um modo de estar com o outro, no qual a palavra circula, se problematiza e se ressignifica no encontro entre sujeitos.

No campo da pesquisa qualitativa em educação, as Rodas de Conversa revelam-se um dispositivo metodológico potente, pois deslocam o pesquisador da posição de observador externo e o inserem como sujeito implicado no diálogo, que também aprende e se transforma no processo investigativo. Nesse espaço, os sentidos não são previamente definidos, mas emergem das trocas, das narrativas, das tensões e das convergências que se produzem na interação entre os participantes.

Freire (1983, p. 46) afirma que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Nessa direção, ao favorecer um clima de confiança e horizontalidade, as Rodas de Conversa possibilitaram que os docentes expressassem suas vivências de forma espontânea e autêntica, trazendo à tona histórias, percepções, sentimentos e saberes que dificilmente emergiriam por meio de instrumentos estruturados ou unidirecionais.

Em síntese, as Rodas de Conversa constituem-se como espaços sustentados pelas interlocuções, pela afetividade e pelo prazer de estar com o outro, elementos considerados essenciais por Warschauer (2017) nos processos formativos e investigativos.

Ao todo, realizaram-se três Rodas de Conversa, organizadas em ambientes acolhedores e cuidadosamente preparados, incluindo dinâmicas de socialização e atividades de sensibilização, com vistas a estimular a participação e o compartilhamento de vivências, saberes e percepções. Esses momentos buscaram favorecer um clima dialógico e horizontal, coerente com os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa.

Para assegurar o anonimato e o cuidado ético no tratamento das informações, os participantes escolheram codinomes inspirados na obra de Paulo Freire, e todo o material produzido foi tratado de forma estritamente confidencial. Os encontros foram

registrados por meio de gravações de áudio, mediante consentimento dos docentes, e posteriormente transcritos com o apoio de aplicativo de conversão de áudio para texto, garantindo a fidedignidade dos registros.

A realização de três encontros mostrou-se pertinente, pois permitiu o desenvolvimento progressivo do diálogo. À medida que as Rodas de Conversa avançavam, os participantes demonstravam maior familiaridade com a dinâmica metodológica, o que favoreceu a produção de narrativas mais densas, espontâneas e reflexivas. Especialmente a partir da segunda roda, observou-se um ambiente de confiança ampliada, no qual os docentes se sentiram mais à vontade para compartilhar experiências, dilemas e saberes, enriquecendo o processo de construção coletiva de sentidos.

No âmbito da pesquisa qualitativa, as falas produzidas nas Rodas de Conversa são compreendidas como *narrativas*, pois se constituem em relatos de experiências e interpretações construídas na interação entre os sujeitos. Em diálogo com Clandinin e Connelly (2011), tais enunciados configuram unidades narrativas situadas, tecidas no encontro entre memórias e práticas. Esse entendimento aproxima-se da concepção freireana de diálogo como espaço de produção de consciência, no qual os sujeitos revisitam, ressignificam e transformam suas experiências (Freire, 2022c), permitindo que essas narrativas sejam tratadas como unidades de significado para a análise interpretativa.

A sistematização das Rodas de Conversa está apresentada no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Sistematização das Rodas de Conversa realizadas na pesquisa

Roda de Conversa	Atividades Desenvolvidas	Questões Orientadoras da Investigação
<p>Roda I:</p> <p>Entrelaces da Formação Trajetória e Saberes Docentes</p>	<p>1.Acolhida e Ambientação Afetiva: Entrega de cartão com citação de Paulo Freire e Lembrancinha Afetiva de boas-vindas.</p> <p>2.Construção de Identidades Dialógicas: Escolha de codinomes inspirados na obra de Paulo Freire e compartilhamento de seus significados pessoais.</p> <p>3.Sensibilização: A Metáfora do Caminho: Observação de imagem inspiradora (estrada com árvore) acompanhada de música suave; compartilhamento de impressões e conexões com a trajetória docente.</p>	<p>1. Que aspectos do seu processo formativo você considera mais relevantes para sua atuação docente?</p> <p>2. Que aspectos da formação docente precisam ser reforçados para melhor preparar os professores para os desafios da sala de aula?</p> <p>3. Quais saberes são essenciais para um professor desempenhar seu papel?</p>

	<p>4. Reflexões e Diálogos que Revelam: Discussão orientada pelas questões propostas.</p> <p>5. Encerramento: Coffee break.</p>	
<p>Roda II:</p> <p>Concepções e Práxis na EPT</p>	<p>1. Dinâmica "Teia da EPT": Reflexão coletiva sobre a EPT a partir de palavras-chave e conceitos basilares. Compartilhamento de compreensões e construção colaborativa de uma "teia de conexões", simbolizando o entrelaçamento dos conceitos da EPT.</p> <p>2. Reflexões e Diálogos que Revelam: Discussão orientada pelas questões propostas, conectando-as à teia construída.</p> <p>3. Encerramento: Entrega de cartão com citação de Paulo Freire, Lembrancinha Afetiva e Coffee Break.</p>	<p>1. O que você compreende por Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?</p> <p>2. Como suas concepções sobre a EPT influenciam suas práticas docentes e o seu desenvolvimento profissional?</p>
<p>Roda III:</p> <p>Necessidades Formativas e Projeções para a Formação Permanente</p>	<p>1. Leitura e Reflexão "Carta aos Professores": Leitura sequencial e comentada de um texto-síntese da obra de Paulo Freire, incentivando a reflexão sobre o fazer docente.</p> <p>2. Reflexões e Diálogos que Revelam: Discussão orientada pelas questões propostas, seguida do registro individual das necessidades formativas em fichas e fixação em um "Varal de Necessidades Formativas na EPT".</p> <p>3. Encerramento: Entrega de uma Lembrancinha Afetiva e confraternização de encerramento.</p>	<p>1. Como você poderia melhorar o seu desenvolvimento profissional e as suas práticas pedagógicas?</p> <p>2. Quais assuntos, abordagens, necessidades formativas você elencaria para compor a formação permanente de professores de EPT?</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As Rodas de Conversa tiveram duração aproximada de 1h45 cada. A Roda de Conversa I contou com a participação de 8 docentes; a Roda de Conversa II, igualmente, com 8 docentes; e a Roda de Conversa III, com 9 docentes.

4.4 VOZES QUE COMPÕEM A PESQUISA: O PERFIL DOS PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa dez docentes que atuam nos Cursos Técnicos em Contabilidade, Finanças e Informática do Instituto Estadual de Educação Professor Isaías, sendo sete homens e três mulheres. Trata-se de um grupo marcado por trajetórias formativas diversas e experiências profissionais heterogêneas, cuja pluralidade enriquece o processo educativo e reflete a complexidade própria da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa diversidade, longe de representar dispersão, constitui um elemento estruturante, pois evidencia múltiplos modos de compreender, exercer e significar a docência no campo da educação profissional.

Cabe destacar que a trabalhadora-pesquisadora integra o grupo de dez participantes, mas, ao atuar nas Rodas de Conversa, assumiu a função de mediadora, conduzindo o diálogo, assegurando a participação equitativa e preservando o foco nos objetivos investigativos⁷. Ao mesmo tempo, sua participação ocorreu em condição dialógica, compondo o coletivo que constrói sentidos na pesquisa, em coerência com a perspectiva adotada neste estudo.

No Quadro 9, apresentam-se os codinomes escolhidos pelos participantes, inspirados em palavras e conceitos presentes na obra de Paulo Freire, juntamente com informações referentes à idade, formação acadêmica, tempo total de docência, tempo de atuação na EPT, vínculo institucional e exercício de outras atividades profissionais. Essa sistematização permite visualizar, de forma integrada, a configuração do grupo participante.

Quadro 9 - Perfil geral dos participantes da pesquisa

Amor (41 anos) — Licenciada em Matemática, com habilitação em Física e Desenho Geométrico. Possui Especialização em Educação Matemática e em Docência no Ensino Superior e Técnico. Docente há 19 anos, sendo 4 deles na EPT. É professora efetiva, aprovada em concurso público na rede estadual e na rede municipal atuando na Educação Básica, com carga horária semanal de 40 horas.

Autonomia (49 anos) — Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, com Especialização em Tecnologias para Aplicações Web, Metodologias de Ensino e Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Possui curso técnico em Informática. Leciona há 15 anos, todos na EPT. Possui vínculo contratual (40h) e dedica-se exclusivamente à docência.

Conscientização (50 anos) — Licenciado em Matemática, com Especialização em Ensino de Ciências e Matemática e dois mestrados na área tecnológica (Robótica e Automação Industrial). Possui curso profissionalizante em Eletrônica Básica, Radiotécnica e Áudio, Televisão. Possui 13 anos de docência, sendo 11 na EPT. É servidor efetivo, na rede municipal e estadual, totalizando 60 horas semanais de trabalho. Exerce ainda a profissão de técnico em eletrônica.

Cooperação (40 anos) — Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, com Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (em andamento). Possui formação técnica em Informática e Contabilidade (cursada no I.E.E. Professor Isaías). Atua como docente há 2 anos, todos na EPT. Mantém vínculo contratual (40 horas) e exerce, paralelamente, a função de Analista de Suporte Técnico em Informática.

Coragem (75 anos) — Bacharel em Administração, com Formação Pedagógica para disciplinas da Educação Profissional e Especialização em Marketing. Possui 30 anos de docência, todos dedicados à EPT. É professor contratado (40h) e, além da docência, atua como produtor rural.

Diálogo (42 anos) — Licenciada em Ciências Biológicas e em Pedagogia, com Especialização em Educação Ambiental, Gestão Escolar, Gestão de Equipes e Viabilidade de Projetos e MBA Executivo em Gestão Ambiental e Manejo Florestal. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica. Também possui Habilitação Plena para o Magistério e curso técnico em Administração. Atua na

⁷ Do ponto de vista metodológico, a inclusão da pesquisadora no conjunto de participantes decorre da natureza dialógica das Rodas de Conversa. Em abordagens qualitativas orientadas pelo pensamento freireano, a escuta sensível, o diálogo e a coparticipação constituem princípios éticos e epistemológicos fundamentais, impossibilitando a separação rígida entre sujeito e objeto da pesquisa. Nesse sentido, conforme argumentam Souza e Carvalho (2016), o pesquisador não assume uma posição externa ou neutra, mas integra o processo de produção dos sentidos, atuando simultaneamente como mediador e participante nas interações, contribuindo para a construção compartilhada do conhecimento.

docência há 23 anos, sendo 12 dedicados à EPT. Servidora efetiva (20h), também trabalha como Analista Ambiental (bióloga).

Esperança (32 anos) — Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, com curso de extensão em Formação Pedagógica para não licenciados e curso técnico em Informática. Possui curso técnico em Informática. Leciona há 10 anos, todos na EPT. É professor contratado (20h) e trabalha também como programador.

Ousadia (29 anos) — Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, com MBA em Gestão de Tecnologia da Informação e formação técnica em Informática (I.E.E. Professor Isaías). Atua há 3 anos como docente, sendo 4 meses na EPT. É professor contratado (30h), sem outra atividade profissional.

Transformação (26 anos) — Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, com Especialização em Metodologias Ativas na Educação e Especialização em Docência na EPT (em andamento). Formada também em cursos técnicos em Informática para Internet e Informática (I.E.E. Professor Isaías). Atua há 3 anos como docente, todos na EPT. Possui vínculo contratual (30h) e dedica-se também ao empreendedorismo e à produção artesanal.

Utopia (68 anos) — Bacharel em Administração, com Especialização em Docência do Ensino Profissional e em Controladoria de Empresas. Possui curso técnico em Contabilidade (I.E.E. Professor Isaías). Tem 15 anos de experiência docente, integralmente na EPT. É professor contratado (20h) e também exerce a profissão de contador.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025).

A faixa etária dos participantes varia de 26 a 75 anos, configurando um grupo heterogêneo que combina jovens profissionais em início de carreira e professores com bastante experiência docente. Essa diversidade de idades contribui para o intercâmbio de saberes e para a convivência entre diferentes gerações de educadores, aspecto que potencializa o diálogo entre perspectivas pedagógicas e práticas formativas.

Quanto à formação acadêmica, observa-se predominância de formação tecnológica, seguida por licenciaturas e bacharelados. Dos dez participantes, cinco são tecnólogos, três licenciados e dois bacharéis, todos com algum tipo de pós-graduação lato ou stricto sensu, totalizando 90% com especialização, MBA ou mestrado. Esse dado evidencia um corpo docente qualificado, cujos percursos articulam saberes técnicos, pedagógicos e científicos.

Outro aspecto relevante é que a maioria realizou cursos técnicos, seja de forma integrada ou concomitante ao Ensino Médio, seja posteriormente, após o curso superior, buscando aperfeiçoamento prático e formação profissional ampliada. Entre os participantes, quatro são egressos do próprio Instituto, o que revela um vínculo identitário e afetivo com a instituição e reforça o papel desta como formadora de profissionais que retornam a ela na condição de docentes, fechando um ciclo formativo significativo.

O tempo de docência varia entre 2 e 30 anos, com média de 13 anos de experiência geral e 10 anos de atuação na EPT. Essa composição reflete a presença de educadores experientes e estáveis, que conhecem o contexto da EPT, e também

de novos docentes, que trazem perspectivas inovadoras e contemporâneas sobre o ensino técnico.

Quanto ao vínculo institucional, sete participantes (70%) atuam em regime contratual e três (30%) são efetivos, aprovados em concurso público. Essa predominância de vínculos temporários, característica da rede estadual, suscita reflexões sobre as condições de trabalho e os desafios à continuidade pedagógica.

Outro aspecto a destacar é que sete participantes exercem outra atividade profissional, nas suas áreas de formação inicial ou técnica. Essa dupla inserção entre o mundo do trabalho e a escola constitui um traço distintivo da EPT, pois favorece a articulação entre saberes da prática e saberes da docência, aproximando o ensino das realidades produtivas e sociais.

4.5 SIGNIFICADOS QUE DESVELAM IDENTIDADES: A ESCOLHA DOS CODINOMES

As justificativas apresentadas pelos participantes para a escolha de seus codinomes revelam dimensões identitárias e valores que atravessam suas trajetórias e refletem suas compreensões sobre o ato de educar. Cada palavra escolhida materializa um sentido de pertencimento e de posicionamento frente à profissão docente, transformando-se em metáfora de suas vivências e de suas crenças pedagógicas.

O Quadro 10 apresenta os Codinomes escolhidos, significado que foi atribuído pelo participante para justificar sua escolha e a análise interpretativa deste significado.

Quadro 10 - Significados atribuídos aos codinomes pelos participantes.

CODINOME	SIGNIFICADO ATRIBUÍDO PELO PARTICIPANTE	INTERPRETAÇÃO
AMOR	“O afeto é um aspecto central no meu trabalho com os alunos. Por isso, a palavra amor define a forma como vivencio a docência e minha vida.”	A participante compreende o afeto como elemento essencial da docência, afirmando que o amor define sua forma de se relacionar com os alunos e de vivenciar o ato educativo. Essa escolha traduz a crença de que ensinar implica cuidar, acolher e estabelecer vínculos humanos que fortalecem o processo de aprendizagem.
AUTONOMIA	“É fundamental proporcionar autonomia aos estudantes; entretanto, muitas vezes eles encontram dificuldades para	A escolha do termo expressa a convicção de que a autonomia discente é um objetivo central da prática pedagógica, ainda que

	exercer efetivamente essa autonomia. Conceder autonomia plena ao estudante pode resultar na dificuldade de gerenciamento dessa liberdade, levando-o à dispersão.”	permeada por desafios. O participante reconhece que o exercício da liberdade exige orientação e acompanhamento, evitando dispersões e fortalecendo o papel do professor como mediador do protagonismo estudantil.
CONSCIENTIZAÇÃO	“A palavra conscientização remete à importância de estar ciente de suas responsabilidades nos diferentes papéis que se ocupa, seja como aluno, professor e/ou trabalhador.”	O codinome reflete a importância de estar consciente das responsabilidades que envolvem os diferentes papéis assumidos pelo sujeito. Revela uma postura ética e reflexiva diante da prática educativa.
COOPERAÇÃO	“Compreendo a cooperação como um elemento fundamental para o processo educativo. O conhecimento passa a fazer sentido quando tomamos consciência de que somos capazes de aprender, ensinar e, ao mesmo tempo, continuar aprendendo. A conscientização é, portanto, parte fundamental desse processo educativo.”	O participante entende a cooperação como um princípio essencial do processo educativo, no qual ensinar e aprender são atos compartilhados. Destaca que o conhecimento ganha sentido quando construído coletivamente e que a aprendizagem colaborativa é caminho para o desenvolvimento pessoal e coletivo.
CORAGEM	“Escolho a palavra coragem porque é preciso afirmar que não me identifico com as ideias de Paulo Freire. Entendo que sua concepção de educação possui uma forte orientação ideológica, o que, em minha visão, tem representado um obstáculo ao avanço do desenvolvimento educacional no Brasil.	A escolha desse codinome simboliza uma atitude crítica e independente diante das concepções pedagógicas. Para o participante, a coragem representa a disposição para enfrentar o debate, questionar ideias e defender posicionamentos próprios.
DIÁLOGO	“O diálogo é fundamental, tanto entre nós, enquanto educadores, quanto com os alunos e a sociedade. A educação precisa manter uma interlocução constante com todas as perspectivas que lhe são inerentes.”	A participante destaca o diálogo como fundamento das relações educativas e sociais. Considera que a educação deve manter interlocução constante entre professores, estudantes e sociedade, permitindo a escuta, o respeito à diversidade e a construção coletiva do conhecimento.
ESPERANÇA	“Acredito que nossa existência se fundamenta na esperança, a convicção de que o amanhã será melhor. É essa expectativa que nos impulsiona a seguir em frente, lutando e perseverando constantemente.”	O significado atribuído expressa a crença de que a esperança é força que sustenta a existência humana e impulsiona o compromisso com o futuro. Essa visão traduz uma postura otimista e resiliente, na qual o ato educativo é compreendido como espaço de renovação, luta e perseverança.
OUSADIA	“É necessário que eu tenha mais ousadia em todos os aspectos da vida.”	O termo representa a disposição para arriscar-se, inovar e enfrentar desafios na vida e na prática docente. A ousadia é vista como atitude necessária para romper paradigmas e construir novas possibilidades de ensino, reforçando a importância da criatividade e da coragem pedagógica.

TRANSFORMAÇÃO	“A palavra transformação traduz minha percepção sobre a educação, pois entendo que ela tem o poder de modificar a vida das pessoas. Vivenciei essa transformação por meio da educação ao longo da minha trajetória acadêmica.”	A escolha desse codinome reflete a convicção de que a educação possui poder transformador, capaz de modificar vidas e realidades. A participante relaciona essa ideia à própria trajetória pessoal, reconhecendo a educação como experiência emancipatória e promotora de mudanças sociais significativas.
UTOPIA	“Atualmente, vivenciamos uma espécie de utopia polarizada, em que cada grupo se considera superior ao outro. Na prática, essa disputa impede que qualquer parte consiga promover inovações efetivas.”	O participante associa o termo à necessidade de buscar ideais e promover inovação, mesmo diante de contextos de polarização e desigualdade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos diálogos e Sentidos Construídos na Pesquisa (2025).

A leitura conjunta dos significados revela um padrão simbólico de alto valor formativo, centrado em ideias como afetividade, ética, transformação e coletividade, princípios que ecoam na docência e na concepção freireana de educação. Termos como Amor, Esperança e Diálogo evocam a dimensão humana e relacional do ensinar; Coragem, Ousadia e Autonomia remetem à ação e reflexão crítica; e Cooperação, Transformação, Conscientização e Utopia expressam o compromisso coletivo com a emancipação e a justiça social.

Assim, os codinomes escolhidos tornam-se metáforas da docência vivida, espelhando o modo como cada participante se reconhece no mundo e na profissão. Neles ressoam as vozes que compõem o cotidiano da EPT, revelando que o desenvolvimento profissional docente é também um percurso de autoconhecimento, diálogo e transformação.

4.6 TECENDO SENTIDOS: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA COMO PROCESSO INTERPRETATIVO

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme a metodologia proposta por Moraes e Galiuzzi (2011). Essa abordagem, possibilita a construção de compreensões emergentes a partir da leitura e interpretação sistemática de textos, articulando o movimento entre fragmentação, reconstrução e síntese.

Segundo Moraes (2003), a ATD fundamenta-se em dois elementos centrais: a leitura e significação e o corpus de análise, que corresponde ao conjunto de textos

submetidos à interpretação. O autor ressalta que “toda análise textual se concretiza a partir de um conjunto de documentos denominado corpus” (Moraes, 2003, p. 194). Neste estudo, o corpus foi constituído pelos questionários respondidos pelos participantes e pelas transcrições integrais das rodas de conversa, geradas a partir das gravações de áudio autorizadas.

Por meio da Análise Textual Discursiva realiza-se um percurso interpretativo que se desdobra em três etapas principais, interligadas em um processo cíclico e reflexivo: desmontagem dos textos (unitarização), categorização e captação do novo emergente.

No processo de unitarização, o corpus foi submetido à desmontagem em fragmentos significativos, nos quais cada trecho foi isolado segundo sua pertinência para o fenômeno investigado. Durante essa etapa, conforme orientam Moraes e Galiuzzi (2011), cada fragmento identificado recebeu um código representativo, que permitiu organizar e rastrear todos os enunciados ao longo da análise. Para isso, adotou-se um sistema de codificação que associa o codinome escolhido pelo participante, à identificação sequencial da unidade, no formato **Codinome–US_n**. Assim, por exemplo, as unidades atribuídas ao participante “Diálogo” foram registradas como Diálogo–US_01, Diálogo–US_02, e assim por diante. Essa estratégia permitiu manter a integridade das falas, assegurar a confidencialidade dos participantes e, simultaneamente, preservar a possibilidade de retorno analítico às contribuições individuais durante as etapas de categorização e interpretação.

Durante o processo de unitarização, cada fragmento do discurso isolado na desmontagem do corpus foi cuidadosamente descrito, de modo a preservar seu sentido essencial. Essa descrição consistiu em reescrever o trecho selecionado com clareza e completude, garantindo que cada unidade de significado representasse, por si só, uma ideia compreensível e autônoma (Moraes; Galiuzzi, 2011). Trata-se de um movimento interpretativo inicial, no qual se buscou explicitar o significado latente presente na fala original, sem distorcer seu conteúdo.

De forma complementar, utilizou-se um sistema de marcação por cores para indicar a categoria inicial atribuída a cada unidade no momento de sua identificação. Esse procedimento permitiu visualizar de maneira clara a distribuição das unidades no corpus e facilitou o processo subsequente de agrupamento por aproximação semântica. Assim, ainda que não tenham sido utilizados rótulos textuais para nomear as unidades, a codificação sequencial e a marcação cromática cumpriram a função

metodológica de organizar o material e orientar a construção das categorias emergentes. Essa etapa, exemplificada no Quadro 11, é fundamental para assegurar que as unidades constituam bases analíticas consistentes, capazes de sustentar as fases posteriores da categorização e da elaboração das compreensões emergentes.

Quadro 11 – Exemplo da sistematização do processo de unitarização.

UNIDADE DE SIGNIFICADO NA RODA DE CONVERSA	UNIDADE DE SIGNIFICADO DESCRITA
Cooperação-US_04 Também venho de uma formação técnica. Então a parte pedagógica acaba faltando bastante nesse início de transição de carreira, digamos assim	Também venho de uma formação técnica, o que faz com que a parte pedagógica tenha sido bastante limitada no início da minha transição de carreira.
Cooperação-US_05 A gente tem bastante conhecimento técnico, mas o pedagógico fica um pouco defasado porque a gente não tem uma formação pra ser professor também.	Possuímos amplo conhecimento técnico, porém a formação pedagógica costuma estar defasada, uma vez que não fomos preparados especificamente para atuar como professores.
Conscientização-US_10 Porque a gente sabe que ele aprende com o professor, às vezes sem o professor e apesar do professor	Sabemos que o estudante aprende com o professor, às vezes sem o professor e apesar do professor
Autonomia-US_06 Eu não fui preparado pra dar aula, e quando a gente entra pra dar aula toma um susto, vamos dizer assim	Não fui preparado na minha formação para dar aula e, ao iniciar a prática docente, experimentei um certo choque de realidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Diálogos e Sentidos Construídos na Pesquisa (2025).

A etapa de categorização, é descrita por Moraes (2003, p. 197) como “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”. Esses agrupamentos, formados por proximidade de sentidos, originam as categorias de análise, que orientam a construção da compreensão teórica do fenômeno estudado. Nesta pesquisa, adotou-se um processo de categorização misto, combinando abordagens dedutiva e indutiva. Assim, partiram-se de categorias a priori, definidas com base na fundamentação teórica, permitindo que, ao longo do exame das unidades, novas categorias emergissem do próprio corpus.

Conforme Galiazzi e Souza (2021, p. 79), há uma relação direta entre o grau de teorização atingido e a qualidade da análise, visto que as categorias a priori derivam de pressupostos teóricos e as categorias emergentes decorrem das relações que se revelam no material empírico. Com base nessa concepção, a análise inicial desta pesquisa contemplou as seguintes categorias a priori:

- Falta de formação pedagógica e/ou específica em EPT;

- Saberes docentes;
- Desafios da docência;
- Identidade docente;
- Práxis pedagógica.

Na etapa final da ATD, denominada captação do novo emergente, são produzidas compreensões ampliadas que articulam os sentidos presentes nas unidades de significado, as categorias construídas e os referenciais teóricos mobilizados. Essas sínteses interpretativas são apresentadas no Capítulo 5, por meio dos metatextos correspondente às três categorias finais emergentes da análise, constituindo o núcleo central da interpretação dos resultados desta pesquisa.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011, p. 39), “os produtos de uma análise textual necessitam ser válidos e confiáveis”. Nesse sentido, a validação dos resultados desta pesquisa foi assegurada pela ancoragem das interpretações nas unidades de significado produzidas durante o processo de unitarização, as quais preservam com rigor o sentido das falas originais dos participantes. O uso dessas unidades descritas garante fidelidade às vozes docentes e assegura a autenticidade do percurso interpretativo, permitindo que as compreensões emergentes se mantenham coerentes com o corpus analisado.

O movimento analítico da ATD é caracterizado por um processo auto-organizador e dinâmico, em que as compreensões emergem da interação entre caos e ordem. Moraes (2003) compara essa dinâmica a uma “tempestade de luz”, na qual, a partir da desordem inicial dos textos, surgem novas formas de compreender o fenômeno investigado. Assim, a análise não se limita à identificação de conteúdos explícitos, mas busca revelar as estruturas subjacentes e os sentidos latentes das narrativas docentes, favorecendo uma leitura mais profunda sobre o desenvolvimento profissional e os saberes construídos na docência da EPT.

4.7 ÉTICA E COMPROMISSO COM O HUMANO: O CUIDADO NA PESQUISA

A realização desta investigação pautou-se em princípios éticos que reconhecem o outro como sujeito de direitos e de saberes. Conforme Carpenedo, Rossi e Machado (2019), a ética se constrói historicamente, adaptando-se à medida que a sociedade evolui e as pessoas aprendem a conviver, sendo ela o que viabiliza a vida em sociedade e assegura o respeito aos interesses e ao bem-estar de todos os

seres vivos.

A rápida expansão do conhecimento científico e tecnológico intensifica a necessidade de reflexão ética nas práticas de pesquisa. Segundo os mesmos autores, “conforme avança a ciência, avançam também as maneiras de se intervir na vida das pessoas e do meio ambiente, de maneira que se torna imperativo criar formas de controle sobre essa intervenção” (Carpenedo; Rossi; Machado, 2019, p. 25). Assim, torna-se imprescindível estabelecer limites éticos e mecanismos de proteção que garantam a dignidade humana e o respeito aos participantes das investigações científicas.

Dessa forma, as construções de sentidos da presente pesquisa tiveram início apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A aprovação foi registrada sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 82792124.5.0000.5574 e Parecer Consubstanciado.

O processo de consentimento livre e esclarecido foi conduzido com transparência e cuidado. Inicialmente, a proposta da pesquisa foi apresentada aos docentes dos Cursos Técnicos, detalhando seus objetivos, procedimentos, benefícios e possíveis riscos. Em seguida, cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Confidencialidade, assegurando a proteção de suas identidades e informações pessoais. Esses procedimentos fortaleceram o vínculo de confiança entre pesquisadora e participantes, criando um ambiente de respeito mútuo e colaboração.

Ademais, foi garantido aos participantes o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou constrangimento, preservando integralmente o sigilo das informações compartilhadas. Tal postura reforça a compreensão de que a ética na pesquisa vai além do cumprimento formal de normas: trata-se de um compromisso humanizador, que reconhece a pesquisa como encontro dialógico entre sujeitos, pautado pelo cuidado, pela escuta e pelo respeito à singularidade de cada participante.

5 NAS TRAMAS DO DIÁLOGO: SENTIDOS E REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA EPT

O processo investigativo desenvolvido ao longo desta pesquisa permitiu que diferentes vozes, experiências e percepções sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica viessem à tona, compondo um tecido interpretativo marcado pela pluralidade e complexidade das narrativas docentes. Este capítulo apresenta as compreensões emergentes que se delinearão a partir do diálogo estabelecido com os docentes, com vistas alinhadas ao propósito da pesquisa, qual seja: investigar de que modo os processos formativos e os saberes docentes contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores da EPT e como tais contribuições se refletem em suas práticas educativas.

A organização deste capítulo reflete o percurso interpretativo da Análise Textual Discursiva (ATD). Inicialmente, apresenta-se a análise da atividade de sensibilização da Roda de Conversa I, na qual a “Metáfora do Caminho” atuou como um disparador de sentidos e reflexões sobre os percursos pessoais e profissionais dos docentes. Em seguida, é exposto o quadro síntese das categorias iniciais, intermediárias e finais. Por fim, o capítulo se concentra na interpretação das três categorias finais, que foram consideradas, nesta pesquisa, como *eixos temáticos* e que sintetizam os principais achados desta investigação.

Por coerência com a metodologia e o referencial teórico da pesquisa, ao longo do Capítulo 4 - Caminhos Metodológicos: da Escuta à Construção Coletiva do Conhecimento, os sujeitos da investigação foram referidos como “participantes”, em reconhecimento ao seu papel ativo na construção de sentidos das Rodas de Conversa. A partir deste capítulo de resultados e discussões, adotar-se-á o termo “*docente*”, seguido ou não do Codinome escolhido por cada um durante a Roda I (ex.: Docente “Esperança”), visando reforçar o foco da pesquisa no desenvolvimento profissional docente da EPT.

As análises desenvolvidas a seguir buscam dar visibilidade aos sentidos produzidos pelos docentes ao narrarem suas trajetórias formativas, saberes mobilizados na prática pedagógica, concepções de docência e de formação, bem como os desafios enfrentados no exercício profissional. Ao integrar esses elementos às discussões teóricas que fundamentam o estudo, procura-se aprofundar a compreensão dos saberes docentes presentes na prática pedagógica e das

concepções de docência e formação que orientam o trabalho na EPT. Esse movimento possibilita interpretar como os docentes constroem significados sobre sua atuação, como se posicionam diante das demandas da EPT e de que maneira tais processos influenciam seu desenvolvimento profissional.

5.1 CAMINHOS QUE FALAM: A SENSIBILIZAÇÃO PELA IMAGEM E OS SENTIDOS DA CAMINHADA DOCENTE

A atividade de sensibilização realizada na primeira roda de conversa constituiu um momento significativo para a emergência de percepções iniciais sobre a trajetória profissional e formativa dos docentes. A partir da observação da imagem de uma estrada sinuosa e de uma árvore frondosa, os docentes foram convidados a refletir sobre o “caminhar”, compreendido como metáfora de suas experiências, escolhas e movimentos na docência. As unidades de significado produzidas expressam elementos que iluminam aspectos essenciais da prática educativa e da construção da identidade profissional.

Um primeiro conjunto de falas evidencia a compreensão da caminhada como um processo individual, marcado por vivências singulares e modos distintos de construir o percurso docente. Como expressou um docente, “embora exista um caminho a ser seguido, a caminhada é uma experiência individual de cada um de nós” (Cooperação). Essa percepção dialoga com Freire (2022c), ao reconhecer que cada sujeito constrói sua formação na relação consigo, com o outro e com o mundo. Ao mesmo tempo, essa jornada individual está inserida em um contexto social e colaborativo, no qual o diálogo, a troca e o apoio mútuo enriquecem e ampliam as possibilidades de crescimento.

A noção de que o desenvolvimento não é linear também emerge com força nas falas. Uma docente reconhece que sua trajetória foi marcada por “altos e baixos, tanto na dimensão profissional quanto acadêmica”, enfatizando que, ao revisitar sua própria produção, surpreendeu-se ao perceber avanços antes não reconhecidos. Em suas palavras:

Percebi que o percurso não é linear... Ao olhar para trás e analisar essa caminhada, reconheço a trajetória construída até o momento e percebo que ainda há muito a ser conquistado. Aceito que o processo não é linear, que isso faz parte do desenvolvimento e está tudo bem (Transformação).

Esse entendimento destaca a docência como um movimento contínuo de construção, revisão e ressignificação, aproximando-se de Imbernón (2010), para quem o desenvolvimento profissional ocorre de modo contínuo, mas não uniforme, influenciado pelas experiências e pelas condições concretas da prática.

A presença de incertezas também compõe as interpretações sobre o percurso. “Ainda não conseguimos ver com clareza o nosso destino” (Conscientização), afirma um dos docentes, apontando para a dimensão imprevisível que caracteriza tanto a formação quanto o exercício profissional. Tais incertezas se relacionam às transformações constantes no campo educacional, à dinâmica da EPT e às exigências contemporâneas que tensionam a prática docente. Diante disso, a capacidade de adaptação aparece como elemento central: “Adaptamos nossa caminhada conforme as necessidades que surgem ao longo dessa jornada” (Conscientização).

Esse movimento implica tomada de decisões permanentes e conscientes. Como sintetiza o docente Utopia: “Durante a caminhada, é necessário analisar os caminhos disponíveis e buscar aquele que melhor se adequa, tomando decisões conscientes e fundamentadas.”

A análise evidencia que os docentes concebem sua trajetória como um processo reflexivo, que envolve escolhas e reposicionamentos diante dos desafios e possibilidades emergentes.

A imagem da árvore também suscitou interpretações ligadas aos saberes experienciais e à identidade docente. As raízes foram associadas à base que sustenta a trajetória, ao conjunto de aprendizagens acumuladas ao longo da vida e da profissão. “As raízes representam a base sólida que sustenta toda a trajetória profissional e pessoal” (Autonomia). Já os galhos foram metaforizados como expansão, crescimento e ampliação da formação: “A árvore, que um dia foi apenas uma semente, desenvolveu-se e conseguiu expandir-se... alcançando o mais longe possível com seus galhos” (Amor).

Esses sentidos dialogam com concepções teóricas sobre saberes docentes, principalmente os saberes experienciais discutidos por Tardif (2014), que compreende a experiência como fundamento da identidade e do agir docente.

As metáforas do “sol” e da “sombra” reforçam a compreensão da docência como percurso marcado por desafios e momentos de maior tranquilidade. Uma docente relata:

Minha caminhada foi marcada, em sua maior parte, pelo sol, simbolizando o percurso mais árduo e desafiador, do que pela sombra... é fundamental refletir, recordar nossas origens e manter a consciência sobre a direção que estamos tomando (Amor).

Algumas falas tornam evidente ainda que a docência é percebida como um caminho permeado de propósito, implicação afetiva e sentidos:

A caminhada deve ser apreciada, valorizando a beleza de cada passo do percurso (Autonomia).

Cada pessoa possui uma caminhada, marcada por momentos de sombra e de sol... Contudo, o que realmente importa é que a caminhada, a escolha pela docência, é uma trajetória significativa e bonita (Diálogo).

A ideia de que a caminhada docente é escolha carregada de sentido articula-se à perspectiva de Pimenta (1999), que entende a identidade docente como construção permanente orientada por valores, decisões e práticas que conferem significado à profissão.

Por fim, emergem sentidos vinculados à responsabilidade ética que orienta a tomada de decisões ao longo da trajetória. Os docentes Coragem e Utopia apresentam uma preocupação com o impacto das ações docentes, com o compromisso profissional e com as implicações das escolhas feitas no cotidiano educativo.

As reflexões sobre responsabilidade e decisão encontram respaldo em Freire (2022c), ao afirmar que a prática docente requer uma ética fundada no compromisso com os estudantes e com o sentido social da educação.

No conjunto, as unidades de significado produzidas a partir da análise da imagem ofereceram um panorama inicial das concepções, saberes, percepções e desafios que atravessam o trabalho docente na EPT.

5.2 TRILHAS INTERPRETATIVAS: O DELINEAMENTO DAS CATEGORIAS FINAIS

Após a análise da atividade de sensibilização realizada na primeira roda de conversa, apresentam-se as categorias construídas a partir do exame aprofundado do corpus. Conforme já detalhado na metodologia, o processo de categorização, inerente à Análise Textual Discursiva (ATD), resultou da aproximação entre unidades de significado que apresentavam sentidos convergentes. Esse movimento possibilitou

a emergência de três eixos temáticos (categorias finais).

O Quadro 12 a seguir ilustra o percurso da redução e compressão do material empírico, evidenciando o caminho da análise que partiu da vasta gama de expressões iniciais, culminando nas três categorias finais que serão interpretadas detalhadamente nas próximas seções, representando a construção de sentidos dos docentes da EPT sobre sua formação e prática profissional.

Quadro 12 - Percurso da Construção de Sentidos: Categorias da Análise Textual Discursiva

CATEGORIAS INICIAIS (a priori e emergentes)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	EIXOS TEMÁTICOS (Categorias Finais)
Formação inicial	A formação inicial e seus limites para a docência na EPT	Entre fios e lacunas: o desenvolvimento profissional como construção permanente
Falta de formação pedagógica e/ou específica em EPT	Lacunas pedagógicas e a necessidade de formação específica para a EPT	
Formação permanente	Formação permanente: necessidade, movimento e responsabilidade	
Necessidades formativas	Faltas que significam, desejos que projetam: necessidades formativas na EPT	
Tecnologias aplicadas à Educação		Na tessitura da práxis: saberes e identidades em (trans)formação
Inteligência Artificial		
Saberes docentes	O mosaico dos saberes mobilizados na docência da EPT	
Identidade docente	Identidade docente: significações que se renovam na trajetória e na prática	
Contribuições das vivências e da trajetória		Docência em movimento: contradições, desafios e caminhos (re)desenhados
Práxis pedagógica	Práxis pedagógica: entre reflexão, intencionalidade e transformação	
Desafios da docência	Tensões e desafios da prática docente na EPT	
Políticas educacionais	Políticas educacionais contemporâneas e seus efeitos sobre a docência na EPT	
Compreensão sobre EPT	Concepções sobre trabalho, formação e EPT: atravessamentos e disputas de sentido	
Trabalho e Educação		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Diálogos e Sentidos Construídos na Pesquisa (2025).

A partir dessa organização, cada categoria final foi analisada, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos docentes à formação, aos saberes e às condições de trabalho na EPT. As interpretações apresentadas refletem, portanto, a tessitura discursiva produzida nas rodas de conversa e na interação com o referencial teórico, permitindo iluminar aspectos centrais do desenvolvimento profissional

docente.

Assim, os três agrupamentos refletem os principais eixos temáticos emergentes da análise, ao mesmo tempo em que mantêm coerência teórica e metodológica. Eles permitem compreender de modo integrado como os docentes significam sua formação, seus saberes, suas práticas e os desafios da EPT, constituindo a estrutura interpretativa que orienta as análises apresentadas nas seções seguintes.

5.3 ENTRE FIOS E LACUNAS: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COMO CONSTRUÇÃO PERMANENTE

O desenvolvimento profissional docente, nas narrativas dos docentes, aparece como um processo contínuo, marcado pela articulação entre formação, experiência e reflexão. Os discursos evidenciam que a formação, longe de se encerrar na graduação ou em cursos pontuais, é vivida como travessia permanente, permeada por lacunas, redescobertas e aprendizagens que se atualizam no cotidiano da prática. Essa compreensão dialoga com Imbernón (2010), ao afirmar que o desenvolvimento profissional é sempre inacabado, contextual e dependente das condições de trabalho, das interações e das vivências que constituem o professor.

5.3.1 A formação inicial e seus limites para a docência na EPT

Um dos aspectos recorrentes nas falas diz respeito à insuficiência da formação inicial para o exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica. Para grande parte dos participantes, a graduação esteve orientada prioritariamente ao setor produtivo e não ao campo educativo. Como expressa uma docente: “Minha formação superior não foi direcionada para a prática docente... foi pensada para atuar em empresas” (Transformação). Outro professor reforça essa percepção ao afirmar: “Não fui preparado na minha formação para dar aula e, ao iniciar a prática docente, experimentei um certo choque de realidade” (Autonomia).

Esses relatos dialogam diretamente com as análises de Moura (2008) e Araújo (2008), que evidenciam que grande parte dos docentes da EPT chega à sala de aula oriunda de formações técnicas ou bacharelados, sem uma preparação pedagógica sistematizada. Compreende-se assim que esse percurso gera inseguranças, limita o

domínio de saberes didáticos e fragiliza a compreensão da docência como mediação entre conhecimento técnico, mundo do trabalho e formação humana integral.

De forma semelhante ao que expressam os docentes desta pesquisa, Moura (2008) destaca que uma parte dos professores que ingressa na EPT possui formação oriunda de licenciaturas voltadas às disciplinas da educação básica. Nesses casos, embora possuam formação pedagógica e estejam habilitados para atuar no ensino fundamental ou médio, ensinando matemática, química, geografia, história, entre outras áreas, isso não significa que estejam preparados para trabalhar em cursos cuja finalidade é a formação profissional. Para o autor, atuar na EPT exige um tipo de preparação que ultrapassa o domínio disciplinar tradicional e demanda uma aproximação efetiva com as questões que articulam educação e trabalho, bem como com as especificidades da área técnica em que o docente leciona. Essa formação é necessária para que o professor consiga estabelecer vínculos entre os conteúdos escolares e a preparação profissional, contribuindo para reduzir a fragmentação curricular e promover uma formação mais integrada e contextualizada.

Mesmo quando a formação inicial ocorre no âmbito de licenciaturas, o estágio supervisionado, compreendido “como componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores” (Pimenta; Lima, 2017Warachau), é frequentemente percebido como insuficiente em duração e profundidade. Um docente sintetiza essa sensação ao relatar: “O tempo de estágio foi insuficiente... e, mesmo planejando a aula detalhadamente, muitas vezes não conseguimos executá-la como o previsto” (Conscientização).

Esse depoimento aproxima-se das análises de Pimenta e Lima (2017), que problematizam o estágio como espaço privilegiado de construção da identidade docente, mas que, na prática, muitas vezes é reduzido a uma atividade burocrática, desconectada das complexidades reais do trabalho pedagógico. Da mesma forma, Marcelo García (1999duart) destaca que a formação inicial tende a oferecer uma visão idealizada da docência, sendo o contato com a prática, repleta de imprevistos, tensões e contradições, o momento em que o professor efetivamente amplia e ressignifica seu repertório profissional.

Nessa mesma direção, Freire (2022c) enfatiza que a docência demanda uma postura crítica e reflexiva, fundada na unidade entre ação e reflexão. Quando o estágio não promove esse movimento dialógico, investigativo e problematizador, perde potência como espaço formador. Como consequência, os professores ingressam na

profissão com lacunas que só são enfrentadas posteriormente, na vivência cotidiana da sala de aula, onde a prática educativa exige tomada de decisões, posicionamento ético e reinvenção constante do fazer pedagógico.

As falas dos docentes evidenciam precisamente essa distância entre o planejado e o vivido, revelando que a prática não apenas desafia, mas reorganiza crenças, expectativas e saberes construídos na formação. Assim, a insuficiência percebida no estágio não se limita ao tempo destinado às atividades, mas aponta para uma questão estrutural: o descompasso entre a formação acadêmica e as exigências concretas da docência na EPT.

Diante desse cenário, as críticas apresentadas pelos docentes não devem ser interpretadas como percepções isoladas ou circunstanciais, mas configuram análises ancoradas na experiência concreta dos docentes, revelando percepções críticas sobre o processo formativo. Nesse sentido, as falas dos participantes reafirmam a urgência de repensar a formação inicial para além do cumprimento formal de estágios, avançando em direção a propostas mais integradas, contextualizadas e capazes de aproximar o futuro professor do caráter dinâmico e desafiador do trabalho educativo, especialmente no contexto singular da Educação Profissional e Tecnológica.

5.3.2 Lacunas pedagógicas e a necessidade de formação específica para a EPT

As falas dos docentes evidenciam um reconhecimento claro das lacunas formativas que atravessam sua entrada e permanência na docência da Educação Profissional e Tecnológica. Esse reconhecimento não aparece de modo superficial, mas como análise referenciada na realidade investigada, elaborada a partir das experiências concretas de quem vive cotidianamente as tensões do trabalho educativo. Muitos participantes relatam que sua trajetória formativa esteve profundamente marcada pelo predomínio dos saberes técnicos, com pouca ou nenhuma ênfase nos fundamentos pedagógicos. Como sintetiza um professor: “possuímos amplo conhecimento técnico, porém a formação pedagógica costuma estar defasada” (Cooperação).

Tal depoimento reforça que a ausência de formação docente específica não se reduz à falta de um componente curricular, mas deriva da própria lógica de constituição dos cursos superiores frequentados por muitos professores da EPT, sobretudo tecnólogos, bacharéis e profissionais oriundos de áreas técnicas, cujo foco

principal é o setor produtivo e não a docência. A narrativa de um docente explicita essa tensão: “minha trajetória formativa foi marcada por experiências profissionais, mas não realizei estágio em sala de aula” (Utopia). Essa constatação converge com Machado (2019), ao indicar que a formação docente para a EPT no Brasil ainda carece de políticas robustas de institucionalização, especialmente no que se refere à preparação pedagógica.

Além disso, a prática, elemento estruturante da docência na EPT, aparece nas falas como eixo que tensiona ainda mais a lacuna pedagógica. Um dos docentes afirma que, embora reconheça a importância da didática, “a maior parte do aprendizado está na prática” (Cooperação), o que reforça a imbricação entre trabalho e formação no cotidiano da EPT. Essa percepção encontra diálogo com Araújo (2008, p. 56–57), para quem a didática deve ser compreendida como espaço de integração entre teoria e prática, rompendo com visões dicotômicas que separam “profissionalização” e “escolarização”, ainda recorrentes em muitas práticas formativas.

A análise ganha densidade quando articulada às especificidades da EPT. Machado (2019) esclarece que atuar nesse campo exige distintos saberes e responsabilidades formativas, variando conforme a forma de oferta dos cursos. Na modalidade integrada, exige-se articulação entre conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos; na concomitante, demanda-se planejamento em sintonia com percursos paralelos dos estudantes; e, na subsequente, contexto dos docentes desta pesquisa, o desafio recai sobre a formação de um público heterogêneo, com trajetórias desiguais, exigindo ao mesmo tempo reforço da formação básica e aprofundamento técnico-profissional. Esse cenário evidencia a magnitude da docência na EPT, que ultrapassa o domínio de conteúdos e requer compreensão ampliada da relação entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia.

Nesse horizonte, Araújo (2008) aprofunda a discussão ao defender que atuar na EPT exige dos docentes algo que vai além do domínio técnico das áreas específicas: requer uma sólida compreensão dos métodos didáticos capazes de viabilizar a transposição didático-pedagógica do conhecimento de forma contextualizada e significativa. Soma-se a isso a importância da pesquisa como componente estruturante da docência, pois é por meio dela que o professor atualiza saberes, analisa criticamente sua prática e mantém a pertinência formativa de seu trabalho.

Esse entendimento também atravessa as narrativas dos participantes, ora como reconhecimento, ora como ausência sentida. Um docente afirma: “sou profundamente grato pela minha formação pedagógica” (Coragem), ressaltando o impacto positivo da dimensão didática em sua atuação. Outro, porém, evidencia a lacuna formativa ao reconhecer que “a falta de preparação pedagógica inicial impactou diretamente no desenvolvimento das minhas habilidades nessa área” (Utopia).

A formação pedagógica, quando presente, aparece como elemento que amplia horizontes e reorganiza práticas, como expressam os docentes: “a formação pedagógica oferece ao professor ferramentas que possibilitam um amplo domínio do espaço pedagógico” (Coragem) e “o conhecimento pedagógico amplia as possibilidades na docência” (Cooperação). A análise dessas vozes permite compreender que a formação pedagógica promove deslocamentos epistemológicos e identitários essenciais para o exercício da docência em um campo tão singular quanto a EPT.

Em conjunto, as narrativas dos docentes e os aportes teóricos de Machado (2019), Araújo (2008) e Moura (2008) reforçam o entendimento de que as lacunas pedagógicas não são circunstanciais, mas estruturais, derivadas da dissociação histórica entre formação técnica e formação docente no Brasil. As vozes dos docentes, ancoradas em suas vivências, constituem análises críticas que evidenciam a necessidade de uma formação inicial específica para a EPT, capaz de integrar saberes pedagógicos, domínio técnico e compreensão da função social da educação profissional. Assim, reconhecer essas lacunas não é apenas apontar falhas, mas iluminar caminhos para fortalecer a identidade docente e ampliar a potência formativa da EPT.

5.3.3 Formação permanente: necessidade, movimento e responsabilidade

A formação permanente emerge, nas narrativas dos docentes, como dimensão imprescindível do desenvolvimento profissional, articulando-se à concepção de que a docência é uma atividade profissional construída no tempo e em processo contínuo, exigindo constante reflexão e reconstrução da prática. Imbernón (2010; 2022) defende que o desenvolvimento profissional não se limita à atualização de conteúdos, mas constitui um processo dialógico, crítico e colaborativo, situado nas condições

concretas de trabalho e nas necessidades reais dos educadores. Em sintonia com essa perspectiva, Freire (2022c) destaca que a formação docente se fortalece quando o professor assume uma postura crítica diante de sua própria prática, colocando em diálogo seus saberes, experiências e desafios cotidianos. Assim, a reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico torna-se elemento essencial para transformar a ação e qualificá-la no percurso formativo.

Partindo dessa compreensão ampliada de formação, as vozes dos professores da EPT revelam que eles interpretam suas trajetórias como processos em constante construção e reconhecem a necessidade de seguir estudando, aprofundando-se e ampliando seus saberes. Como sintetiza um docente: “a formação permanente possui um papel fundamental nesse aspecto, pois carrega uma bagagem significativa no que diz respeito ao fortalecimento das práticas pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional” (Cooperação), enquanto outro acrescenta que “buscar novas oportunidades, cursos e formações é essencial para que o professor se desenvolva continuamente” (Autonomia). Esses excertos evidenciam que diante das lacunas da formação inicial e das exigências complexas da EPT, a formação permanente se coloca como necessidade estruturante e não apenas complementar.

Sob a perspectiva teórica de Imbernón (2022, p. 21) formar-se implica recriar-se em relação ao contexto, ao outro e às permanentes transformações tecnológicas e sociais que atravessam o campo, reconhecendo que “o desenvolvimento e a diferença entre as pessoas sempre têm lugar em um contexto social e histórico determinado”, o que exige processos formativos fundamentados na diversidade e na contextualização.

No contexto investigado, essa concepção manifesta-se na seguinte afirmação da docente Transformação:

Como agentes transformadores, devemos buscar estratégias que despertem o interesse dos alunos pelas aulas. Por isso, busquei uma especialização em Metodologias Ativas e, recentemente, outra em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, direcionando-me cada vez mais à prática docente (Transformação).

A reflexão freireana também ilumina esse debate. Para Freire (2022b, p.35), “não há seres educados e não educados, estamos todos nos educando”. Ou seja, estamos sempre em processo de construção, aprendendo na relação dialógica e transformadora com o mundo. Essa concepção se aproxima das falas dos docentes, que reconhecem que “o professor deve estar em constante busca por

aperfeiçoamento profissional” (Ousadia) e “buscar novas oportunidades, cursos e formações é essencial para que o professor se desenvolva continuamente” (Autonomia). Ao afirmarem que a formação permanente fortalece a prática pedagógica e potencializa a compreensão sobre as diferentes realidades e especificidades dos estudantes trabalhadores, os docentes mostram que a formação tem efeitos sobre a identidade profissional, a leitura do contexto e a intencionalidade da prática educativa.

Apesar do reconhecimento da importância da formação permanente, as condições concretas para sua efetivação mostram-se fragilizadas. Os docentes relatam que, em muitos casos, a rotina laboral se sobrepõe a qualquer possibilidade de continuidade formativa. Como expressa um participante, “o professor chega às formações já cansado, muitas vezes exausto pela sobrecarga de trabalho” (Conscientização), evidenciando que a intensificação do trabalho docente, marcada por múltiplas tarefas, burocracias e demandas emergenciais, limita o engajamento em processos de desenvolvimento profissional. Imbernón (2022) problematiza esse cenário ao afirmar que a formação docente encontra obstáculos estruturais que vão desde a organização escolar até modelos de gestão que naturalizam o excesso de trabalho e reduzem a formação a eventos pontuais, descontextualizados e pouco significativos.

Nesse contexto, torna-se claro que a dificuldade não reside apenas na falta de tempo, mas na inadequação das próprias propostas formativas, frequentemente rígidas e essencialmente transmissivas, desvinculadas das necessidades reais do professor e de sua prática cotidiana. Essa crítica encontra eco na fala que aponta a necessidade de formações “atualizadas e alinhadas às demandas do trabalho” (Autonomia), capazes de dialogar com seus dilemas e desafios.

Nesse sentido, a crítica dos docentes à inadequação de certas propostas formativas dialoga diretamente com as reflexões de Imbernón (2022), para quem muitas políticas de formação ainda se orientam pela racionalidade técnica⁸, que tende a reduzir a autonomia docente, ignorando as necessidades concretas do trabalho educativo e dificultando a construção de práticas realmente transformadoras.

⁸ A perspectiva da racionalidade técnica, ancorada em uma visão positivista da prática educativa, concebe o professor como um executor especializado, responsável por aplicar de maneira fiel e padronizada os conhecimentos científicos e pedagógicos previamente elaborados. Nessa lógica, a formação docente reduzir-se-ia à aquisição de conteúdos e métodos supostamente neutros, que deveriam ser reproduzidos na prática profissional como procedimentos corretos a serem seguidos (Diniz-Pereira, 2014).

É precisamente esse tensionamento que aparece na fala do docente Autonomia, ao problematizar a distância entre a carga horária acumulada e a efetividade da formação: “Se considerássemos apenas a carga horária das pós-graduações... poderíamos questionar a necessidade de novas formações.” A fala evidencia que o problema não é a ausência de cursos, mas a oferta de formações que não dialogam com as situações reais enfrentadas na sala de aula, configurando aquilo que Imbernón descreve como processos formativos que “atingem o indivíduo, mas não sua prática”.

Por esse motivo, experiências formativas que valorizam o diálogo, a escuta e o compartilhamento, como as rodas de conversa realizadas nesta pesquisa, mostram-se alternativas potentes para superar esse cenário. Autores como Andrade e Henz (2018) defendem que práticas formativas baseadas na reflexividade e no diálogo ampliam a compreensão que os docentes têm de si mesmos e de suas ações, favorecendo processos mais críticos e autorais de formação permanente.

Em diálogo com o referencial teórico e ancoradas nas vozes dos docentes, as análises indicam que a formação permanente não é apenas resposta às lacunas da formação inicial, mas constitui condição para sustentar uma práxis crítica e contextualizada na EPT.

Em síntese, compreender a formação permanente como movimento ético-político e profissional significa reconhecê-la como prática que não se limita a acrescentar conhecimentos, mas transforma modos de ser e estar na docência. Ela fortalece a autonomia, amplia a visão crítica e consolida práticas integradoras capazes de responder às exigências complexas do trabalho educativo na Educação Profissional e Tecnológica.

5.3.4 Faltas que significam, desejos que projetam: necessidades formativas na docência da EPT

As necessidades formativas, tal como revelada nas narrativas docentes, constitui um viés expressivo deste estudo, pois evidencia como os professores interpretam as tensões, desafios e expectativas que atravessam sua prática na EPT. Ao analisá-las, torna-se possível compreender não apenas carências objetivas, mas também aspirações, inquietações e movimentos de busca que demonstram como os docentes significam sua atuação e projetam seu desenvolvimento. As falas dos

participantes demonstram que essas necessidades atravessam múltiplas dimensões, tecnológica, inclusiva, pedagógica, ética e investigativa e que, ao emergirem, colocam em relevo tanto os limites das formações ofertadas quanto as potências de uma formação permanente que se faça contextualizada, dialógica e alinhada às demandas concretas da EPT.

As falas dos docentes evidenciam que as necessidades formativas, longe de constituírem apenas lacunas técnicas ou pedagógicas, configuram-se como construções interpretativas que expressam preocupações, desejos, dificuldades e aspirações em relação ao exercício da docência. Essa compreensão dialoga diretamente com Estrela, Madureira e Leite (1999), para quem as necessidades de formação não podem ser entendidas como uma lista objetiva e fixa de faltas, mas como realidades subjetivas, mutáveis e dinâmicas, que emergem à medida que os professores articulam as tensões vividas na prática com os caminhos que projetam para o próprio desenvolvimento profissional.

Uma das necessidades formativas mais pontuada pelos docentes diz respeito ao domínio e à integração pedagógica das tecnologias educacionais, evidenciando que a apropriação tecnológica continua sendo um desafio concreto na EPT. Essa demanda torna-se ainda mais urgente diante da expansão dos recursos de inteligência artificial (IA) no campo educativo, reconhecida pelos docentes como uma ferramenta capaz de apoiar e personalizar o trabalho pedagógico: “atualmente é possível inserir um comando simples e obter automaticamente um plano de aula... isso representa uma nova ferramenta de apoio” (Transformação), tornando-se imprescindível a busca e apropriação desse conhecimento (Utopia; Esperança).

A literatura reforça tais percepções, segundo Gregório, Silva e Prata-Linhares (2025) a IA pode atuar tanto na criação quanto na curadoria de conteúdos, o que torna necessário que os professores mobilizem e ampliem suas capacidades de análise crítica, especialmente no que se refere às implicações éticas, metodológicas e profissionais do uso dessas tecnologias. Reis et al. (2024) ampliam essa compreensão ao afirmar que a inteligência artificial se tornou elemento central na educação contemporânea, abrindo uma gama extensa de recursos para inovar no ensino e contextualizar o conhecimento dentro e fora da sala de aula, desde que utilizada com intencionalidade pedagógica.

Apesar de seu potencial, a incorporação das tecnologias, especialmente as baseadas em IA, ainda ocorre de forma incipiente nas instituições, sobretudo devido

à falta de conhecimentos específicos e de infraestrutura adequada para sustentar processos formativos significativos. Nesse sentido, Gregório, Silva e Prata-Linhares (2025) enfatizam que a inserção de conhecimentos sobre recursos tecnológicos é condição essencial para transformar práticas docentes, reconfigurar modos de ensinar-aprender e permitir que o professor compreenda a profundidade das mudanças trazidas pelas tecnologias digitais. Formar docentes para a compreensão crítica dessas ferramentas e para sua integração responsável e contextualizada nos processos de ensino-aprendizagem é, portanto, uma necessidade formativa emergente e inadiável na EPT.

Além das tecnologias, outra necessidade emergente diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência: “há um aumento significativo de alunos PCD, e é fundamental que a formação aborde estratégias de inclusão” (Esperança). Esse reconhecimento não indica apenas carência, mas expressa a preocupação dos docentes em desenvolver práticas mais responsivas, acolhedoras e alinhadas aos direitos dos estudantes, o que evidencia a dimensão ética da formação.

Ainda, surgem demandas relacionadas às transformações do mundo do trabalho e às novas profissões que emergem: “é fundamental abordar as novas oportunidades que emergem no mundo do trabalho, destacando as profissões que vêm surgindo e se consolidando, para que os professores estejam preparados para orientar seus estudantes diante dessas transformações” (Conscientização), assim como a necessidade de alinhamento contextual das políticas formativas: “as formações precisam ser alinhadas à nossa realidade e às necessidades prioritárias da região” (Utopia).

Nesse conjunto de percepções sobre as necessidades formativas, surgem posicionamentos particularmente instigantes, que apontam para a ideia de que a qualidade do ensino técnico depende prioritariamente da oferta de tecnologias e equipamentos, em detrimento de processos formativos de caráter teórico, assim como para uma valorização quase exclusiva da dimensão técnica da formação, sugerindo que o aperfeiçoamento pedagógico seria secundário diante das demandas do mercado (Utopia; Autonomia).

Embora essa perspectiva traduza uma preocupação legítima com as condições materiais de ensino, fundamentais na EPT, ela também evidencia uma visão reducionista da formação docente, que subordina os processos formativos ao domínio instrumental das tecnologias. Tal posição exige reflexão e encontra respaldo em

Imbernón (2010; 2022) que problematiza a crença de que a formação teórica é pouco útil, argumentando que práticas sem fundamento crítico tendem a reforçar a racionalidade técnica, empobrecendo a capacidade do professor de interpretar os contextos, tomar decisões fundamentadas e enfrentar as situações imprevistas do cotidiano escolar.

Nesse sentido, ainda que as falas reconheçam a importância da atualização profissional e expressem necessidades concretas, como infraestrutura e tecnologias atualizadas, ao reivindicar formações exclusivamente práticas, corre-se o risco de reforçar uma compreensão tecnicista da EPT, na qual o professor é reduzido a aplicador de procedimentos, e não sujeito que produz sentidos, constrói saberes e atua com autonomia intelectual.

Em contraposição a essa visão, a fala de Cooperação desloca o debate ao evidenciar que, ainda que os docentes disponham de amplo conhecimento técnico, permanece imprescindível o investimento em formações pedagógicas alinhadas às especificidades da Educação Profissional e Tecnológica. Tal compreensão dialoga com Pimenta (1999) e Tardif (2014), ao defenderem que a identidade docente se constitui pela articulação indissociável entre saberes pedagógicos, científicos e experienciais.

Nesse cenário, torna-se possível afirmar que o conjunto das falas dos docentes Utopia, Autonomia e Cooperação, explicita a tensão existente entre uma concepção instrumental de formação e uma perspectiva crítica e contextualizada, que reconhece a complexidade da docência e a necessidade de integrar diferentes conhecimentos e saberes no exercício profissional.

Os diálogos permitem identificar ainda dimensões subjetivas da formação que extrapolam o domínio técnico e didático. A postura investigativa aparece como central no desenvolvimento profissional, como expressa um docente: “aquilo que eu não souber, irei buscar” (Transformação). Essa atitude é acompanhada do reconhecimento da humildade intelectual como princípio ético: “é mais sensato adotar postura de humildade do que afirmar saber algo sem ter domínio” (Transformação). Essa perspectiva aproxima-se da ética freireana, que coloca o educador como sujeito que se refaz continuamente, reconhecendo seus limites e buscando superá-los de modo crítico e responsável. A docência, assim, constitui-se como prática ética que exige responsabilidade, compromisso e vigilância crítica sobre as próprias ações.

Essa compreensão aparece explicitamente na fala da docente Amor: “nada está

definitivamente concluído... somos seres em constante construção”, reafirmando que o desenvolvimento profissional não se fecha em cursos ou certificados, mas se tece no exercício cotidiano da reflexão e da prática educativa.

Nesse sentido, as necessidades formativas identificadas pelos docentes não são falhas individuais, mas expressões críticas sobre o modo como as políticas de formação têm sido estruturadas ao longo dos anos. Estrela, Madureira e Leite (1999) alertam que, na maioria das pesquisas, os referenciais utilizados para identificar necessidades são vagos ou ausentes, o que pode levar à sua utilização como mecanismo de legitimação de programas formativos pré-estabelecidos e, por vezes, desconectados da realidade docente. Essa reflexão é pertinente no campo da EPT, onde muitos professores denunciam formações generalistas, pouco contextualizadas e pouco aderentes às particularidades do ensino técnico, como indica uma das falas: “não faz sentido oferecer cursos baseados em tecnologias obsoletas” (Cooperação).

Dessa forma, compreender as necessidades formativas a partir das narrativas dos docentes constitui alternativa potente para identificar dimensões latentes, inconscientes ou dificilmente captáveis por instrumentos formais. A presente pesquisa confirma essa perspectiva: as rodas de conversa permitiram acessar necessidades formativas que dificilmente emergiriam somente com a aplicação de questionários.

Assim, as necessidades formativas identificadas neste estudo não se reduzem a lacunas instrumentais, mas articulam dimensões subjetivas, contextuais e éticas, revelando preocupações, desejos e tensões que atravessam o trabalho docente na EPT.

5.4 NA TESSITURA DA PRÁXIS: SABERES E IDENTIDADES EM (TRANS)FORMAÇÃO

As identidades docentes manifestam-se como construções plurais, processuais e continuamente ressignificadas nas experiências vividas, nos desafios enfrentados e nas relações que se estabelecem no espaço educativo. Nas narrativas dos professores participantes, emerge uma compreensão de identidade que não se fixa em um ponto de chegada, mas que se tece na fluidez da práxis, entre o ser, o fazer e o tornar-se docente. Essa tessitura revela sujeitos em constante movimento, que atribuem sentidos à sua prática a partir de saberes que se articulam entre a vida, a formação e o trabalho.

Os saberes docentes, por sua vez, aparecem como um conjunto heterogêneo e bastante plural, composto por dimensões técnicas, pedagógicas, humanas e experiencialmente construídas. Eles não são apenas aprendidos, mas vivenciados, corporificados no cotidiano da sala de aula, nas interações com os estudantes e nas exigências específicas da Educação Profissional e Tecnológica. Para os docentes, na EPT, a docência exige mais do que domínio de conteúdos: requer sensibilidade para mediar processos, capacidade de dialogar com diferentes trajetórias e abertura para incorporar aprendizagens provenientes do mundo do trabalho e da vida social.

Essa construção identitária, sustentada por saberes em permanente constituição, encontra na práxis, entendida como ação-reflexão-ação, seu eixo estruturante. Ao refletirem sobre suas experiências, os docentes mostram-se atravessados pela necessidade de rever práticas, reinterpretar vivências e reelaborar estratégias que promovam aprendizagens significativas. A práxis, nesse sentido, não é apenas um componente metodológico, mas um modo de existir na profissão, que legitima o professor como sujeito crítico, criativo e comprometido com as práticas educativas.

As vivências e trajetórias pessoais, frequentemente mencionadas nas rodas de conversa, também contribuem para essa tessitura identitária, conferindo singularidade à atuação docente. Histórias de superação, memórias escolares, experiências de trabalho e desejos de mudança constituem elementos que ampliam a compreensão do que significa ser professor na EPT. Ao compartilharem seus percursos, os docentes desvelam como seus saberes são marcados pela prática, pela reflexão sobre o próprio fazer e pela observação atenta dos contextos e sujeitos com quem atuam.

Dessa forma, identidade e saberes se mostram indissociáveis e em constante movimento, alimentados pela práxis e pelos encontros que permeiam a atividade docente. A análise evidencia que ser professor na EPT implica assumir-se como sujeito em permanente construção, capaz de revisitar e reinventar práticas, reconhecer-se nos diálogos estabelecidos e tecer, cotidianamente, novas formas de significar o ser e o fazer docente.

5.4.1 O mosaico dos saberes mobilizados na docência da EPT

A docência na Educação Profissional e Tecnológica revela-se como um campo em que diferentes saberes são permanentemente convocados, entrelaçados e

ressignificados. Longe de constituir um repertório estático, esses saberes emergem como um mosaico vivo, no qual experiências, conhecimentos técnicos, princípios pedagógicos e dimensões relacionais se articulam conforme as demandas de cada contexto educativo. Nesse dinamismo, o professor da EPT atua em um território singular, no qual as fronteiras entre aprender e ensinar se tornam cada vez mais tênues, e a prática cotidiana assume papel central na constituição do saber docente.

Essa compreensão dialoga diretamente com Tardif (2014), ao afirmar que:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (Tardif, 2014, p. 48-49).

Observa-se consonância entre essa concepção e os relatos de docentes, que evidenciam a construção do saber docente na EPT como um movimento contínuo entre experiência e reflexão. Nas falas analisadas, a trajetória pessoal e as vivências enquanto estudantes configuram-se como fontes significativas de aprendizagem profissional, orientando modos de agir, sentir e compreender a prática educativa. Nesse sentido, um docente recorda:

Minha experiência mais significativa foi como discente, enquanto aluno. Refletindo, identifiquei quais eram as aulas que me deixavam empolgado, aquelas que me faziam pensar: 'Que bom, teremos aula dessa disciplina novamente!' (Cooperação).

A lembrança das aulas que despertavam entusiasmo constitui, assim, um marco formativo que orienta escolhas, sensibilidades e modos de estar em sala de aula. Esse processo torna-se ainda mais evidente quando o mesmo participante reconhece: "Todo o conjunto de experiências contribui para que eu possa, atualmente, além de dar minhas aulas, aprender continuamente durante o processo, compreendendo melhor a dinâmica de cada turma." (Cooperação)

Esses movimentos rememorativos reforçam o que Pimenta (1999) e o próprio Tardif (2014) destacam quanto à articulação entre experiência, saberes e identidade: ao interpretar seu percurso e o de seus estudantes, o professor reconstrói concepções, ajusta estratégias e produz saberes que são, simultaneamente, cognitivos, afetivos e éticos. Nesse cenário, o mosaico dos saberes mobilizados na docência da EPT revela-

se como uma construção em permanente devir, sustentada pela prática viva, pelos vínculos estabelecidos e pelas reflexões que emergem do encontro entre sujeitos.

Nas falas dos docentes, a centralidade da experiência emerge de maneira recorrente, sobretudo quando os docentes explicitam o lugar das vivências profissionais na constituição dos saberes que orientam sua prática. Essa dimensão aparece de forma direta em enunciados como: “Experiências profissionais.” (Autonomia); ou ainda quando se argumenta que “O trabalho proporciona a experiência, que é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional e pessoal.” (Esperança). A singularidade de cada contexto formativo também é destacada, como evidencia o relato: “Cada aula é singular, assim como cada semestre apresenta suas particularidades. Ao longo do tempo, o professor vai construindo e aprimorando continuamente suas práticas pedagógicas.” (Esperança). A amplitude dessas vivências é reforçada por trajetórias profissionais diversas, como explicita um participante: “Ao longo da minha trajetória, tive experiências em três contextos distintos: no município, na rede privada e, atualmente, na rede estadual de ensino.” (Ousadia).

Esse conjunto de enunciados dialoga diretamente com a definição de saberes experienciais proposta por Tardif (2014) e com as especificidades da EPT, nas quais a trajetória de trabalho, dentro e fora da escola, constitui referência fundamental para o modo como o professor planeja, exemplifica e problematiza os conteúdos. Gariglio e Burnier (2014, p. 956) aprofundam essa compreensão ao destacar que:

Aliados ao domínio do conhecimento tecnológico, os saberes experienciais são para os professores da EP a fonte mais importante para o exercício da docência. Esses saberes são incorporados na experiência direta de ensino na sala de aula e em espaços de formação e atuação profissional, paralelos à escola. Mesmo não provindo de instituições ou programas de formação ao magistério, nem sistematizados em doutrinas ou teorias, esses saberes experienciais constituem o eixo estruturante de sua cultura docente em ação.

Nessa direção, evidencia-se que o domínio técnico não se apresenta isolado da prática, mas profundamente atravessado por ela. Essa articulação é explicitada nos relatos que ressaltam a necessidade de integrar conhecimento técnico, saber-fazer e contexto educativo: “Em relação à prática, observa-se que não basta possuir apenas o conhecimento técnico; é necessário integrá-lo com habilidades práticas para um desempenho eficaz” (Conscientização). Outro participante reforça essa interdependência ao afirmar: “O conhecimento técnico e profissional que possuímos

contribui significativamente para a apresentação do conteúdo de maneira prática, facilitando a conexão dos estudantes com a aplicação real do saber” (Cooperação). Essa compreensão também aparece quando um docente observa: “Quando venho ministrar aula, não necessito de muitos recursos materiais, pois consigo conduzir a atividade com os conhecimentos e experiências que trago comigo” (Esperança).

Assim, torna-se evidente o entrelaçamento entre saberes disciplinares, técnicos e curriculares, conforme descrito por Tardif (2014), que compreende tais saberes como elementos incorporados pelos professores a partir das disciplinas, dos programas e dos currículos. Essa necessidade aparece, inclusive, de forma sintética e direta na fala de um dos docentes, que menciona o “domínio” como elemento fundamental para a prática docente (Utopia).

Ao lado dessa dimensão técnica e disciplinar, emerge com força o conjunto de saberes, que Freire (2022c) reconhece como constitutivos da prática educativa enquanto prática de liberdade, fundada no diálogo, no respeito e na escuta. Isso aparece com nitidez em diferentes unidades de significado. Um dos docentes afirma: “É fundamental que o professor compreenda o aspecto emocional dos estudantes, incluindo as situações vivenciadas por eles e as relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar” (Autonomia).

Tal enunciado traduz o que categorizamos como *saber relacional*⁹, entendido como a capacidade do professor de reconhecer, compreender e gerir as emoções próprias e dos alunos, estabelecendo relações interpessoais e pedagógicas positivas e acolhedoras, em diálogo com Freire e Tardif.

A escuta ativa e sensível, o diálogo e a construção de vínculos aparecem como dimensões essenciais desse saber relacional: “Saber escutar” (Autonomia); “Saber ouvir” (Cooperação); “Diálogo” (Transformação).

Em paralelo, emergem com força os saberes relacionais, associados à responsabilidade, ao respeito e à resiliência: “É imprescindível que o professor possua paciência, para lidar com as diferentes demandas e desafios da sala de aula” (Transformação); “Respeito” (Conscientização); “Resiliência” (Transformação).

Na mesma direção, a importância de reconhecer a singularidade dos estudantes é explicitada pelos docentes Cooperação e Ousadia: “Muitas vezes

⁹ Tal definição constitui uma interpretação analítica construída nesta pesquisa, dialogando com a compreensão de Tardif (2014) sobre os saberes experienciais e com a perspectiva freireana de relação pedagógica fundada no respeito, na escuta e na sensibilidade ética (Freire, 2022c).

acreditamos estar detentores da verdade absoluta, porém, ao ouvir atentamente a turma e considerar o contexto, conseguimos compreender a individualidade de cada aluno” (Cooperação) e “É preciso que o professor enxergue o aluno em sua totalidade, reconhecendo suas necessidades, particularidades e potencialidades” (Ousadia). Tais falas evidenciam um saber pedagógico (Pimenta, 1999) voltado para a diversidade e mediação do ensino-aprendizagem, que se articula à perspectiva freireana de reconhecimento do outro como sujeito histórico e respeito à autonomia do ser do educando (Freire; 2022c).

Outro aspecto recorrente refere-se ao saber motivar e ao uso de estratégias pedagógicas capazes de mobilizar a participação dos estudantes (Conscientização). Nesse enunciado, observam-se de forma integrada duas dimensões fundamentais dos saberes docentes: de um lado, o saber relacional, entendido como a capacidade de estabelecer conexões significativas com os estudantes, reconhecer suas necessidades e interesses e, assim, favorecer o engajamento; de outro, o saber pedagógico, expresso na capacidade de elaborar e selecionar estratégias didáticas que despertem a curiosidade, promovam a participação ativa e estimulem a aprendizagem. Essa articulação evidencia que motivar não é um ato isolado, mas um processo que combina sensibilidade às relações humanas e domínio de práticas intencionais de ensino.

Em síntese, as narrativas revelam que, na EPT, os saberes docentes se configuram a partir da articulação entre experiência, técnica, ética e relação, tal como apontam Tardif (2014), Freire (2022c), Pimenta (1999) e Gariglio e Burnier (2014). Trata-se de um campo singular de produção de conhecimentos, no qual o professor mobiliza saberes para mediar aprendizagens em contextos marcados pela diversidade, pelo trabalho e pela complexidade social.

5.4.2 Identidade docente: significações que se renovam na trajetória e na prática

A identidade docente, conforme Marcelo (2009b), constitui-se em um processo contínuo, construído pelas experiências, pelas relações e pelas reflexões que acompanham a trajetória de vida e trabalho do educador. Não se trata de uma condição estática, mas de uma construção dinâmica, permanentemente negociada entre dimensões pessoais e profissionais.

Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 23) reforça que “o conhecimento do trabalho

dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais”.

As narrativas dos docentes evidenciam de maneira expressiva essa dimensão processual, relacionando a docência a um compromisso transformador: “Como educador, concebo-me como um agente de transformação social. Assim, a transformação que promovemos se manifesta na semente que plantamos em nossos alunos” (Coragem). Essa compreensão é reforçada quando outro docente afirma: “Acredito que a educação tem um papel libertador” (Transformação).

Essa perspectiva encontra ressonância na concepção freireana de docência como “prática de liberdade”, na qual o educador se reconhece como sujeito histórico comprometido com a humanização e a conscientização dos estudantes (Freire, 2022c). Esse horizonte se intensifica na fala que segue:

É necessário promover essa reflexão e, a partir dela, construir nossa prática pedagógica de modo a efetivar uma transformação social significativa. Vivemos em uma sociedade que enfrenta desafios globais, como as mudanças climáticas, que ameaçam tornar algumas regiões do planeta praticamente inabitáveis para a vida humana. Diante disso, a educação deve assumir um papel proativo na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade e a preservação ambiental (Coragem).

Diante dessa compreensão ampliada da prática educativa, torna-se possível reconhecer a docência como atividade vinculada às contingências do contexto e orientada para responder a desafios reais do tempo presente. Assim, reafirma-se o caráter político e pedagógico da profissão, conforme destaca Araújo (2008), para quem o trabalho docente envolve decisões, posicionamentos e mediações que incidem diretamente na formação humana e social dos estudantes.

Além do compromisso ético-político, as vivências e trajetórias dos professores desempenham papel fundamental na constituição da identidade docente. Em um dos depoimentos, a escolha profissional é relacionada à história de vida e às referências familiares: “A vocação para a docência esteve latente por muito tempo, tendo como fonte de inspiração os meus pais, ambos professores” (Transformação).

Esse processo de constituição identitária aparece também como passagem entre modos de ver e modos de ser, como revela a mesma docente ao afirmar: “Cheguei até aqui com uma determinada forma de pensar, mas percebo que minha perspectiva se transformou. Antes, eu pensava como aluna, tenho uma nova postura, assumindo o olhar e a responsabilidade de professora” (Transformação).

A docência é igualmente representada como dimensão constitutiva da própria identidade, ultrapassando conhecimentos ou técnicas: “Nossa prática docente vai além da experiência adquirida; ser professor está enraizado em nossa essência, é algo intrínseco” (Diálogo).

Esses enunciados dialogam com Henz e Signor (2018, p. 278), que destacam o caráter inacabado da formação e da constituição da professoralidade, e com Imbernón (2022), que afirma que a identidade docente é “mutante”, constituída por vivências, sentimentos, influências e valores em permanente transformação.

As narrativas dos docentes destacam, ainda, a importância da empatia e do reconhecimento do outro na constituição dessa identidade: “Enquanto professores, enfrentamos o desafio de, muitas vezes, nos colocarmos no lugar dos alunos para que a mensagem que desejamos comunicar seja realmente compreendida por eles” (Ousadia). Esse movimento de alteridade reforça a natureza relacional e ética da identidade docente.

Dessa forma, a identidade docente assume contornos singulares, mas também coletivos, alimentados por práticas reflexivas e pela consciência de pertencimento a uma profissão em permanente reinvenção. Nessa tessitura, como afirmam Imbernón (2022) e Marcelo (2009b), o protagonismo do professor em narrar, problematizar e ressignificar suas concepções sobre ensinar torna-se elemento central para seu desenvolvimento profissional, reafirmando o movimento incessante de formação e transformação que caracteriza o ser e o tornar-se docente.

5.4.3 Práxis pedagógica: entre reflexão, intencionalidade e transformação

A categoria da práxis pedagógica emerge como eixo articulador entre saberes e identidades docentes. Inspirada na concepção freireana de práxis como ação-reflexão-ação, ela se manifesta nas narrativas dos docentes como necessidade permanente de interrogar a própria prática, evitar a estagnação e recriar modos de mediar aprendizagens. Nesse movimento, compreende-se que a docência exige “uma inquietude reflexiva como condição para interpretar o fazer pedagógico e ajustar as intervenções de forma mais adequada” (Coragem).

Essa compreensão aproxima-se do que propõe Franco (2015), ao conceber a práxis pedagógica como ação intencional, ética e transformadora, na qual teoria e prática se alimentam mutuamente e se ressignificam no encontro entre educador,

educando e realidade. Desse modo, a práxis não se reduz à aplicação de métodos, mas se constitui como processo de criação e decisão pedagógica, sustentado pela reflexão crítica e pela finalidade formativa do trabalho docente. Esse enquadramento permite iluminar os enunciados dos professores que, ao falarem de suas práticas, expressam movimentos de análise, criação e reconstrução que explicitam essa dimensão intencional da ação pedagógica.

As falas dos docentes mostram que a práxis se materializa em gestos cotidianos de revisão e ressignificação da prática. Diferentes enunciados recusam a lógica da educação bancária¹⁰, compreendida como mero repasse de conteúdos, e enfatizam a necessidade de construir experiências de aprendizagem significativas, envolventes e dialogadas. Para a docente Amor “é necessário ensinar de maneiras diversificadas” e a docente Transformação argumenta sobre a busca por ser “uma educadora com quem os alunos realmente desejam estar em sala de aula”. Semelhantemente, o docente Esperança enfatiza:

Enquanto estudantes, muitos de nós criticávamos o chamado 'professor PDF', cuja prática se resumia à reprodução de conteúdos prontos, sem mediação significativa. Diante disso, é necessário questionar: será que, agora na docência, estamos assumindo esse mesmo perfil? Precisamos refletir sobre o tipo de prática pedagógica que estamos construindo.

A compreensão da práxis como movimento de autocrítica e reinvenção permanente, alinha-se ao que Freire (2022c) defende ao afirmar que ensinar exige rigorosidade metódica, curiosidade, abertura ao novo e compromisso com a formação crítica dos educandos. Trata-se, assim, de um fazer pedagógico que se renova no encontro com os estudantes, com o contexto e com as demandas concretas do cotidiano escolar.

A centralidade do olhar pedagógico e da mediação também se expressa em narrativas que recuperam experiências concretas de observação e acompanhamento dos discentes. O docente Coragem recorda suas vivências com os docentes Cooperação e Transformação que foram seus alunos no ensino técnico, destacando a importância de considerar simultaneamente as dimensões coletiva e individual da

¹⁰ O termo “educação bancária”, formulado por Freire (2022a), refere-se a um modelo de ensino no qual o professor deposita conteúdos nos estudantes, concebidos como recipientes passivos. Em oposição a essa lógica transmissiva e verticalizada, Freire defende uma educação problematizadora, dialógica e baseada na participação ativa dos sujeitos, capaz de promover consciência crítica e transformação social.

aprendizagem: “[...] isso evidencia a importância do olhar pedagógico na construção e estruturação dos conhecimentos dos indivíduos [...]” e “[...] essas experiências nos remetem à importância de um olhar pedagógico atento, vinculado à formação humana e profissional” (Coragem).

A atenção às singularidades aparece ainda na experiência com um estudante idoso, cujo modo de aprender evidenciou autonomia, organização e profundidade na assimilação dos conteúdos. A docente Transformação relata que incentiva os alunos a registrarem suas aprendizagens e destaca como o rigor desse estudante, ao sistematizar o passo a passo ensinado e enviar o material por e-mail, pode inspirar colegas mais jovens (Transformação). Essa experiência ilustra a práxis pedagógica como ato que reconhece sujeitos, valoriza percursos e mobiliza estratégias que favorecem processos diferenciados de aprendizagem.

A práxis pedagógica, nessa perspectiva, articula-se também à incorporação de tecnologias, à busca por inovação e à atualização contínua, elementos especialmente presentes na EPT: “A Educação Profissional e Tecnológica exige uma busca constante por atualização, envolvendo a incorporação de novos conceitos, conhecimentos e estratégias inovadoras de ensino” (Autonomia).

Além disso, as falas indicam que a práxis é compreendida como processo de aprendizagem mútua, em que ensinar e aprender se entrelaçam: “Trata-se justamente do ato de aprender enquanto ensinamos, um processo contínuo de troca e construção mútua de saberes” (Autonomia) e “[...] ensinar [...] é dialogar com a realidade dos estudantes” (Cooperação).

Esses argumentos são respaldados em Freire (2022c) que afirma que “não há docência sem discência”, reforçando que o ato de ensinar implica simultaneamente aprender. O educador forma-se no diálogo, na escuta e na prática conjunta com os estudantes. Assim, a práxis envolve esse movimento dialógico em que ambos se transformam.

Ao articular saberes docentes, identidade e práxis pedagógica, o segundo eixo temático evidencia que ser professor na EPT implica reconhecer-se como sujeito em permanente (trans)formação. Os saberes que sustentam a docência não se apresentam isolados, mas entrelaçados às trajetórias de vida, às escolhas profissionais e às práticas concretas. A práxis, nesse sentido, configura-se como movimento de reflexão crítica, criação intencional e ação transformadora, que sustenta o desenvolvimento profissional e reafirma o caráter ético-político da docência.

5.5 DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E CAMINHOS (RE)DESENHADOS

A docência na Educação Profissional e Tecnológica se constitui como um campo tensionado por desafios históricos, políticas educacionais contraditórias e disputas de sentido em torno da formação humana. As experiências compartilhadas revelam que o trabalho docente se movimenta entre exigências imediatas do cotidiano escolar e expectativas estruturais que, muitas vezes, extrapolam as condições concretas de atuação. Nesse horizonte, as palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sobre a dualidade estrutural da educação brasileira oferecem um pano de fundo indispensável para interpretar os sentidos atribuídos pelos professores à sua prática.

5.5.1 Tensões e desafios da prática docente na EPT

As narrativas indicam que os desafios vivenciados pelos docentes estão intrinsecamente vinculados à complexidade e à natureza interativa do trabalho pedagógico. Tardif e Lessard (2008) ressaltam que o trabalho docente é composto por múltiplas tarefas interdependentes, atravessadas por exigências intelectuais, afetivas, organizacionais e relacionais. Essa pluralidade manifesta-se de forma particularmente acentuada na EPT, marcada pela heterogeneidade dos perfis estudantis, pela constante atualização dos conteúdos técnicos e pelas expectativas sociais relacionadas à formação para o mundo do trabalho.

Nesse contexto, as vozes dos docentes evidenciam fragilidades da formação inicial, especialmente quando a diversidade presente na escola contemporânea não é contemplada de modo suficiente. Um dos docentes relata: “Receberei dois estudantes surdos, um aluno com transtorno do espectro autista e outro com deficiência física [...] durante minha formação, os cursos não ofereciam preparo adequado” (Amor).

Esse enunciado torna visível uma tensão estrutural recorrente: a formação de professores que, muitas vezes, não contempla as especificidades da inclusão e tampouco as demandas peculiares da EPT, levando os docentes a recorrerem a improvisos, aprendizagens situadas e processos de autoformação no exercício cotidiano da profissão.

A permanência discente emerge como uma questão que ganha relevo nas

narrativas, evidenciada na fala: “Ainda não identifiquei estratégias eficazes para assegurar a permanência dos estudantes no ensino técnico” (Coragem). Esse enunciado revela que o trabalho docente na EPT ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica, envolvendo responsabilidades socioeducacionais relacionadas ao acompanhamento, ao fortalecimento de vínculos e à criação de condições que sustentem a continuidade dos percursos formativos. A preocupação com a evasão, portanto, não se restringe ao desempenho acadêmico dos estudantes, mas dialoga com fatores estruturais que atravessam suas realidades, exigindo das instituições políticas e estratégias que favoreçam trajetórias educativas mais estáveis e inclusivas.

No âmbito da EPT, esse desafio se intensifica. A modalidade demanda não apenas a oferta de um currículo integrado, mas também a implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a leitura crítica da realidade e subsidiem o desenvolvimento da cidadania plena.

As dificuldades materiais, organizacionais e temporais que atravessam o cotidiano docente configuram-se como elementos decisivos para compreender as tensões que incidem sobre a motivação e o engajamento profissional. Nas falas dos docentes, essas limitações aparecem de forma contundente: “Na biblioteca da escola, não há acervo específico das áreas técnicas” (Autonomia); “A falta de tempo adequado para o planejamento impacta diretamente a qualidade do ensino” (Conscientização); “O principal desafio está relacionado à falta de tempo” (Esperança). A essas condições soma-se a percepção de que “manter a motivação constante representa um dos principais desafios”, pois ela é necessária para sustentar o empenho diante das adversidades (Transformação). Trata-se de um conjunto de elementos que evidencia como a prática docente é atravessada por fatores que extrapolam a vontade individual, revelando tensões estruturais próprias do trabalho educativo.

À luz de Paulo Freire, esses desafios não podem ser compreendidos como problemas isolados ou meramente subjetivos. O autor lembra que ensinar exige esperança, rigor, alegria e compromisso, elementos que não emergem de forma espontânea, mas se constituem nas condições concretas de realização da práxis pedagógica. Assim, a motivação do educador está profundamente vinculada à possibilidade real de exercer a docência como “prática de liberdade”. Quando o cotidiano se organiza sob precariedade, falta de tempo, sobrecarga ou ausência de recursos básicos, as bases que alimentam a esperança ativa tornam-se fragilizadas,

comprometendo a energia criadora fundamental ao ato de ensinar.

As dificuldades mencionadas pelos docentes dialogam diretamente com as análises de Costa (2016), ao apontar que condições inadequadas de trabalho produzem obstáculos estruturais à profissionalidade docente, inviabilizando o planejamento intencional, o estudo sistemático e a reflexão crítica que qualificam as práticas educativas. A ausência de tempo institucionalizado para planejar e estudar impossibilita a rigorosidade metódica que Freire (2022c) considera indispensável ao trabalho educativo. Da mesma forma, a falta de recursos materiais, como bibliotecas atualizadas ou acervos específicos da área técnica, limita a capacidade de o professor desenvolver práticas formativas significativas e contextualizadas.

Nessa perspectiva, a dificuldade de “manter a motivação constante” (Transformação) não deve ser interpretada como fragilidade individual, mas como expressão das tensões entre o compromisso ético-político do educador e as condições objetivas que marcam o cotidiano escolar. A motivação docente, nesse horizonte, é resultado da articulação entre subjetividade e materialidade: quando há suporte institucional, diálogo, reconhecimento e tempo para o trabalho intelectual, alimenta-se a esperança freireana que sustenta a práxis.

Assim, compreender a motivação docente na EPT implica reconhecer que a esperança, enquanto força mobilizadora da prática educativa, depende de condições concretas que viabilizem o ato de ensinar com dignidade. A luta por tempo de planejamento, infraestrutura adequada e valorização profissional torna-se, portanto, inseparável da luta pela boniteza da prática docente, entendida por Freire como condição para que o educador viva a educação como gesto de liberdade, compromisso e humanização.

5.5.2 Políticas educacionais contemporâneas e seus efeitos sobre a docência na EPT

A compreensão dos desafios vivenciados pelos docentes revela que muitas das dificuldades presentes no cotidiano escolar não se explicam apenas pelas dinâmicas internas da sala de aula. Elas emergem, sobretudo, das condicionantes estruturais produzidas pelas políticas educacionais que orientam, regulam e delimitam os modos de organização do trabalho pedagógico. Tais políticas, ao definirem currículos, tempos, responsabilidades e formas de formação docente, reconfiguram o sentido da escola e

repercutem diretamente na atuação na EPT.

Carvalho (2022) argumenta que reformas recentes, como a BNCC e o Novo Ensino Médio, aprofundam a histórica dualidade estrutural da educação brasileira ao flexibilizarem currículos, reconfigurarem a organização do trabalho docente e reduzirem o alcance da formação integral. Nessas condições, o projeto educativo tende a ser deslocado de sua função crítica para uma lógica de adestramento às exigências imediatas do mercado, enfraquecendo a dimensão formativa e ampliando desigualdades já presentes no sistema.

Essa crítica ganha concretude nas vozes dos docentes ao problematizarem a formação continuada promovida pelo Estado: “A formação oferecida pelo Estado é genérica, muitas vezes restrita a palestras gravadas” (Autonomia). A percepção de insuficiência dialoga diretamente com Costa (2016), para quem as políticas de formação docente frequentemente reproduzem modelos descolados das necessidades reais da prática, esvaziando sua potência formadora e contribuindo para processos de desprofissionalização.

As tensões se ampliam quando os docentes mencionam a insuficiência da hora-atividade, entendida como espaço essencial para planejamento, estudo, pesquisa e formação permanente: “Nem sempre é compatível com o tempo necessário para a formação docente” (Amor); “Há uma compreensão equivocada do Estado, como se esse tempo fosse ocioso” (Esperança). A esse cenário soma-se a intensificação da burocracia: “A sobrecarga burocrática intensificou-se cada vez mais” (Amor), apontando para a ampliação das demandas administrativas que, segundo análises críticas do campo, deslocam o professor de sua atividade fim, o ensino, para tarefas de controle e registro.

Outro aspecto que emerge das falas diz respeito à importação de modelos estrangeiros: “Mudanças inspiradas no modelo dos Estados Unidos [...] mas aqui as escolas não possuem infraestrutura adequada” (Conscientização). Bastistolli et al. (2010) demonstram que políticas transplantadas sem a devida contextualização tendem a ampliar desigualdades, pois desconsideram as condições históricas, materiais e culturais das escolas brasileiras.

Esse conjunto de elementos evidencia um movimento mais amplo de reorganização das políticas educacionais sob orientação neoliberal, no qual a EPT é particularmente impactada por diretrizes que priorizam a adaptação da formação às exigências do setor produtivo, reduzindo a educação a instrumento de

empregabilidade e minimizando sua dimensão crítica e formativa.

Diante desse cenário, as falas dos docentes revelam que as condições de trabalho e as políticas educacionais incidem de maneira direta sobre o exercício da docência. Ao reconfigurarem o tempo, os recursos, a formação e a organização curricular, tais políticas delimitam o espaço da ação pedagógica e condicionam sua intencionalidade.

5.5.3 Concepções sobre trabalho, formação e EPT: atravessamentos e disputas de sentido

As falas produzidas na dinâmica “Teia da EPT”, durante a Roda de Conversa II, revelam compreensões diversas e por vezes equivocadas sobre alguns conceitos estruturantes da Educação Profissional e Tecnológica, como currículo integrado, politecnia, formação humana integral, trabalho e emancipação. Tais enunciados revelam como diferentes referências teóricas, experiências prévias e discursos institucionais atravessam a constituição das ideias dos docentes acerca da EPT.

No que se refere ao **currículo integrado**, parte dos docentes associa o conceito a noções mais restritas, como interdisciplinaridade ou simples articulação de conteúdos: “É basicamente a interdisciplinaridade” (Conscientização); “É a articulação entre disciplinas” (Autonomia); “É a junção de diferentes conceitos” (Esperança). Contudo, como argumenta Ramos (2011), o currículo integrado vai além de aproximações entre áreas, pois implica compreender a totalidade social e a unidade entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia, de modo a superar a fragmentação do conhecimento escolar.

Com a **politecnia**, observa-se movimento semelhante. Os docentes frequentemente a vinculam ao domínio de várias técnicas: “Politecnia deve ser muitas técnicas” (Esperança); “Poli remete à multiplicidade” (Transformação). Entretanto, essa leitura se distancia da perspectiva crítica defendida por Saviani (2007) e Ramos (2014), que compreendem a politecnia como apropriação dos princípios científico-tecnológicos que fundamentam os processos produtivos, recusando reducionismos tecnicistas e reafirmando o trabalho como mediação para a formação omnilateral.

As discussões sobre o **trabalho** também expressam atravessamentos entre compreensões adaptativas e concepções formativas. Alguns docentes o associam prioritariamente à ascensão econômica e ao atendimento das demandas do mercado

de trabalho: “Estudamos [...] para alcançar maior sucesso e ganhos” (Esperança); “É necessário qualificação constante” (Autonomia); “O trabalho possibilita melhores oportunidades” (Cooperação). Em contraposição, outras falas evidenciam seu sentido ontológico e educativo: “O trabalho confere significado à vida do indivíduo” (Transformação); “O trabalho é palavra-chave na formação” (Transformação).

Esse contraste reflete a disputa histórica entre dois projetos de EPT: de um lado, o modelo funcional, atrelado à empregabilidade; de outro, a concepção defendida por Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), que compreende o trabalho como princípio educativo.

As **concepções de EPT**, por sua vez, oscilam entre leituras tecnicistas e perspectivas mais ampliadas: “EPT possui abordagem mais técnica” (Esperança); “É via de acesso mais ágil ao mercado de trabalho” (Autonomia); “Tem forte relação com demandas do mercado” (Cooperação). Ao mesmo tempo, emergem entendimentos que a aproximam da formação humana integral: “Há semelhança com formação humana integral” (Amor). Essa heterogeneidade de compreensões confirma o que Freire (2022a) assinala ao destacar que a educação é sempre um campo de disputa entre projetos societários antagônicos. Assim, as falas docentes expressam tanto influências de discursos hegemônicos que orientam a EPT para a lógica produtivista quanto indícios de concepções críticas que resgatam seu potencial emancipatório.

5.6 RESSIGNIFICAÇÕES POSSÍVEIS: A DOCÊNCIA COMO LUGAR DE CRIAÇÃO E HORIZONTE EMANCIPATÓRIO NA EPT

Apesar das contradições e desafios que atravessam a docência na EPT, as narrativas também desvelam movimentos de criação, deslocamento e reinvenção que abrem espaço para ressignificações do trabalho educativo. Essas brechas emergem quando os professores reinterpretem a própria prática para além de sua dimensão instrumental, orientando-a por um horizonte ético-político que se aproxima da concepção freireana de educação como prática de liberdade, sustentada na leitura crítica do mundo e na construção coletiva do conhecimento (Freire, 2022a).

Nesse horizonte, despontam as falas que valorizam autonomia, acolhimento, diálogo e formação humana integral indicando uma concepção ampliada de EPT, que contesta o tecnicismo e reafirma a centralidade da dimensão humana: “A formação humana integral depende muito da atitude acolhedora do professor” (Cooperação);

“Emancipação é o processo pelo qual o aluno desenvolve autonomia” (Amor). Essas afirmações indicam um deslocamento importante: a aprendizagem deixa de ser vista apenas como domínio de competências técnicas e passa a ser compreendida enquanto processo de constituição ética, formativa e relacional.

Sales e Reis (2021) ampliam esse debate ao defender que uma EPT orientada pela emancipação precisa problematizar a realidade concreta e articular trabalho e educação em uma perspectiva crítica, favorecendo que os estudantes compreendam os processos produtivos em sua complexidade e atuem de forma reflexiva na transformação social. Nesse horizonte, quando os docentes têm seu primeiro contato ou revisitam seus entendimentos acerca de currículo integrado, trabalho ou formação, desencadeiam movimentos de práxis que abrem possibilidades de reconfiguração profunda de suas práticas. Esses deslocamentos demonstram a potência criadora do trabalho docente, que se reinventa diante dos limites impostos pelo contexto e reformula continuamente os sentidos do ato de ensinar-aprender.

As próprias narrativas explicitam esse caráter criador e relacional do trabalho docente. Um docente sintetiza: “Ao entrar em sala de aula, o professor tem a missão de compartilhar o conhecimento que construiu ao longo de sua trajetória, mas também precisa cultivar o espaço da escuta, valorizando as vozes, experiências e necessidades da sua turma” (Cooperação). Nessa perspectiva, a docência é vivida como gesto dialógico, em que ensinar implica reconhecer o outro como sujeito de saberes e necessidades, e em que a escuta se torna condição para que a aprendizagem adquira sentido.

Outros enunciados reforçam a centralidade do diálogo e da curiosidade epistemológica na prática docente: “Os estudantes estão constantemente ‘grávidos’ de perguntas e sugestões [...] querem explorar novos horizontes, buscar experiências que transcendem os limites da sala de aula” (Ousadia). Esse movimento dos estudantes produz novas exigências formativas ao professor, que precisa criar condições para que esses “horizontes” possam ser percorridos de forma crítica e intencional. É nesse sentido que outra fala destaca: “Trata-se de ensinar os caminhos possíveis para os estudantes, oferecendo a eles um leque diversificado de opções para que possam escolher suas trajetórias de aprendizagem” (Conscientização). As duas narrativas revelam um entendimento da educação como abertura de possibilidades e não como prescrição de rotas, fortalecendo o caráter formativo e crítico-reflexivo da EPT.

Sob essa ótica, o terceiro eixo temático evidencia que a docência na EPT se configura em um movimento dialético entre contradições, desafios e ressignificações. Os docentes mobilizam suas experiências, saberes e posicionamentos éticos para construir estratégias de enfrentamento e reorientar intencionalidades pedagógicas, reafirmando a EPT como espaço possível, ainda que marcado por disputas, de formação de formação humana integral e emancipatória.

Do ponto de vista analítico, esse processo reverbera também na postura da trabalhadora-pesquisadora. À medida que os relatos dialogam com o referencial teórico, produzem deslocamentos que atravessam a própria compreensão do trabalho educativo. Compreender a docência como práxis implica reconhecer que interpretar o outro convoca simultaneamente a revisitar o próprio fazer, identificando zonas de resistência, criação e transformação presentes na experiência docente. As reflexões produzidas ao longo da pesquisa reafirmam, assim, que o desenvolvimento profissional e a ação pedagógica são processos inacabados, permanentemente reatualizados no encontro entre teoria, prática e realidade concreta.

6. PRODUTO EDUCACIONAL: RODAS DE CONVERSA COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO PERMANENTE COM DOCENTES DA EPT

Este capítulo apresenta o Produto Educacional desenvolvido a partir e em estreita articulação com a pesquisa, intitulado “Rodas de Conversa como Espaço-Tempo de Formação Permanente com Docentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”. O produto enquadra-se na categoria de Produto Técnico-Tecnológico do tipo PTT2 – Curso de Formação Profissional, modalidade que, conforme a classificação da CAPES, abrange atividades de capacitação criadas e organizadas, tais como cursos, oficinas e demais práticas formativas. Nesse sentido, o Produto Educacional articula, de maneira intencional, os objetivos formativos do Programa com as demandas reais e cotidianas dos professores da Educação Profissional e Tecnológica, configurando-se como proposta coerente com os princípios do ProfEPT e com as necessidades concretas da formação docente na EPT.

As Rodas de Conversa foram realizadas com os docentes que participaram da pesquisa e assumiram dupla função: de um lado, configuraram-se como dispositivo metodológico de construção de sentidos; de outro, constituíram um espaço-tempo de formação permanente, caracterizando-se, assim, como Produto Educacional, por promoverem o desenvolvimento profissional docente, interação formativa entre pares, o intercâmbio de saberes e experiências, a construção e ressignificação epistemológica e a reflexão crítica sobre a prática.

A seguir, apresenta-se a vinculação do Produto Educacional ao ProfEPT, a fundamentação teórico-metodológica que sustenta o uso das Rodas de Conversa como estratégia formativa na/para a EPT, a aplicação e validação das rodas junto aos docentes e, por fim, a materialização do produto na forma de Caderno Pedagógico (APÊNDICE A), concebido como expressão de um inédito viável¹¹, orientado à socialização da experiência formativa e à inspiração de novos processos de formação permanente em contextos educativos diversos.

¹¹ A noção de inédito viável, formulada por Paulo Freire, refere-se à capacidade humana de projetar e construir alternativas históricas possíveis diante de situações-limite, sem a pretensão de modelos prontos ou soluções universalizáveis. Trata-se de um movimento ético-político e pedagógico que articula esperança crítica, leitura da realidade e ação transformadora (Freire, 2022a). Nessa perspectiva, o Caderno Pedagógico não se propõe como um material a ser simplesmente reproduzido, mas como um convite à recriação, à adaptação e à reinvenção coletiva, respeitando os contextos, os sujeitos e as condições concretas de cada realidade formativa.

6.1 O PRODUTO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO PROFEPT

O ProfEPT foi concebido para responder a desafios históricos da Educação Profissional e Tecnológica, entre eles a necessidade de articular teoria e prática na formação de docentes que atuam em contextos marcados pela dinamicidade do mundo do trabalho e pela complexidade dos processos educativos. A formação inicial, em cursos de bacharelado, licenciaturas e superiores de tecnologia, nem sempre contempla de maneira suficiente as especificidades da docência na EPT, o que torna a formação continuada uma exigência permanente.

Nesse cenário, os mestrados profissionais emergem como espaços privilegiados de formação, ao articular pesquisa, prática pedagógica e desenvolvimento de produtos educacionais vinculados às situações reais vivenciadas pelos profissionais. A produção de conhecimentos e de soluções formativas voltadas à EPT, como requer o ProfEPT, implica estreita relação entre o mundo do trabalho, o currículo integrado e a formação humana integral.

Nessa direção, Pasqualli, Vieira e Castaman (2018, p. 113) destacam que:

A proposta do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) está direcionada para a formação de profissionais capazes de desenvolver atividades de pesquisas relacionadas ao ensino, voltadas para a EPT, em espaços formais e não formais de educação. Estes profissionais devem ser capazes de desenvolver soluções tecnológicas que contribuam para a melhoria do ensino da EPT. Busca proporcionar formação em EPT, com a finalidade, tanto de produzir conhecimento, como desenvolver produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado.

O Produto Educacional aqui apresentado insere-se exatamente nessa perspectiva: trata-se de uma proposta formativa que, ao mesmo tempo em que investiga a docência na EPT, cria condições para a leitura crítica e reflexiva da prática educativa, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de saberes, mobilizando os docentes como sujeitos de pesquisa e de formação.

6.2 RODAS DE CONVERSA COMO METODOLOGIA FORMATIVA NA/PARA A EPT

A escolha das rodas de conversa como metodologia formativa e investigativa confere ao Produto Educacional coerência com uma concepção de educação crítica e emancipatória, que reconhece os docentes como trabalhadores da educação e

sujeitos históricos, portadores de saberes e experiências que precisam ser articulados aos fundamentos teóricos e às demandas concretas da prática pedagógica. Assim, a metodologia adotada fortalece a compreensão de que a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) exige espaços dialógicos que valorizem as vivências e permitam a problematização do trabalho educativo.

No pensamento de Freire (1983), o conhecimento emerge do encontro entre sujeitos e de sua interação com o contexto, sendo produzido a partir de experiências culturais, políticas, econômicas e sociais. As rodas de conversa, ao possibilitarem que os docentes expressem suas histórias, inquietações e aprendizagens, promovem um ambiente de construção colaborativa do conhecimento, reforçando o caráter permanente da educação, visto que “[...] o ser humano jamais para de educar-se” (Freire, 2001, p. 13). Desse modo, constituem-se como espaços intencionais de diálogo, nos quais a prática docente é analisada criticamente e reinterpretada à luz de referenciais teóricos e das especificidades da EPT.

Em processos formativos dessa natureza, a diversidade de perspectivas não apenas enriquece a aprendizagem, mas também amplia as possibilidades de análise da prática. Nesses espaços coletivos, teoria e prática se entrelaçam, permitindo confrontar ideias, problematizar desafios e elaborar novas compreensões e estratégias de ação. Como assinalam Albuquerque e Galiuzzi (2011), a interação entre sujeitos favorece a produção de novas possibilidades de intervenção, ampliando a consciência pedagógica. Tais aspectos tornam-se ainda mais relevantes na EPT, cujas bases formativas se articulam continuamente ao mundo do trabalho, à ciência, à tecnologia e às condições reais de vida dos estudantes.

A natureza dialógica das rodas de conversa reforça esse movimento. Para Warschauer (2001), na partilha, todos têm algo a ouvir e a dizer, o que evidencia o caráter horizontal e colaborativo do processo formativo. Assim, concebidas como espaço-tempo de formação e pesquisa, as rodas fortalecem a constituição de uma práxis pedagógica crítica, sustentada na leitura coletiva da realidade e na compreensão contextualizada dos desafios do trabalho docente.

Esse entendimento dialoga diretamente com a literatura específica da EPT. Lampé et al. (2021) destacam que a formação docente nesse campo precisa fortalecer identidades profissionais, promover pertencimento e favorecer a compreensão dos fatores internos e externos que influenciam o trabalho pedagógico. Para isso, são necessárias políticas e práticas que valorizem a participação ativa dos professores,

assegurem espaços colaborativos de reflexão e articulem teoria e prática a partir das demandas reais das escolas e cursos.

À luz desses pressupostos, as rodas de conversa desenvolvidas neste estudo constituem-se como uma resposta concreta às necessidades formativas da/para a EPT. Ao aproximarem docentes em torno da análise e problematização da própria prática, favorecem a reconstrução de saberes, a ressignificação de experiências e o fortalecimento do trabalho coletivo. Nesses encontros, os professores se reconhecem como sujeitos capazes de interpretar sua realidade, produzir conhecimento sobre ela e protagonizar processos de mudança, reafirmando o diálogo como eixo estruturante da formação docente crítica e emancipatória.

6.3 ORGANIZAÇÃO E APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: “RODAS DE CONVERSA COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO PERMANENTE COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)”

O Produto Educacional desenvolvido neste estudo corresponde à organização e aplicação de um percurso formativo estruturado em Rodas de Conversa com docentes da Educação Profissional e Tecnológica de uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma proposta que articula investigação e formação, concebida para favorecer a reflexão crítica sobre a docência na EPT e promover o desenvolvimento profissional em diálogo com os fundamentos do currículo integrado e com a formação humana integral.

Essa proposta formativa integrou quatro movimentos centrais:

- a problematização da docência na EPT;
- a reflexão sobre a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo, o currículo integrado e as práticas educativas;
- a socialização de experiências e saberes docentes;
- a articulação com referenciais teóricos críticos sobre a formação de professores e a EPT.

As Rodas de Conversa foram organizadas em três encontros formativos planejados a partir do problema de pesquisa e das categorias analíticas construídas ao longo do percurso investigativo. Cada roda contemplou momentos de acolhida, sistematização das vivências docentes, diálogo sobre as condições concretas do trabalho, estudo e discussão teórica e sínteses coletivas. A trabalhadora-pesquisadora

atuou como mediadora, assegurando a escuta sensível, o respeito às narrativas e a valorização dos docentes enquanto sujeitos históricos, produtores de saberes e protagonistas da ação formativa.

Como mencionado anteriormente, a sistematização detalhada das Rodas de Conversa será disponibilizada no formato digital de Caderno Pedagógico, material que compõe formalmente o Produto Educacional e se configura como um inédito viável, na acepção freireana, ao registrar uma experiência situada de formação permanente e, ao mesmo tempo, abrir possibilidades concretas para sua reinvenção criadora em outros contextos da Educação Profissional e Tecnológica.

Apoio institucional e registros da gestão escolar:

Cabe ressaltar que, ao longo das Rodas de Conversa, estiveram presentes docentes da Equipe Gestora (Diretora e Vice-Diretora do turno da noite) e da Supervisão Pedagógica, cuja participação teve como finalidade oferecer apoio institucional e registrar a ação formativa desenvolvida na escola. Essa presença foi planejada, uma vez que a proposta das rodas foi incorporada ao Plano de Ação da escola no eixo da formação permanente. Antes dessa inserção, a gestão solicitou autorização, garantindo que o registro institucional não comprometesse o viés investigativo-metodológico da pesquisa. Para isso, limitaram-se a solicitar, de modo sintético, os temas discutidos em cada roda e a realizar registros fotográficos pontuais.

Importa destacar que a Equipe Gestora não participou das discussões dialógicas, com o intuito de evitar interferências no processo formativo e na dinâmica própria da pesquisa. Sua permanência ocorreu apenas em momentos específicos, sem acompanhamento integral dos encontros. Além disso, a Supervisão Pedagógica e a Coordenação dos Cursos Técnicos contribuíram significativamente com a organização do ambiente, auxiliando na disposição das cadeiras em círculo, na montagem de equipamentos e na preparação do coffee break, assegurando condições adequadas para a realização das rodas.

Desafios identificados na aplicação do Produto Educacional:

Embora as rodas tenham contado com ampla participação docente, alguns desafios se fizeram presentes ao longo de sua realização:

- dificuldade de conciliar agendas e garantir a presença integral de todos os docentes;

- timidez inicial de alguns docentes na Roda de Conversa I;
- manutenção do foco metodológico: a necessidade de conduzir as discussões de forma a evitar dispersões temáticas.

Tais desafios refletem aspectos estruturais do cotidiano docente, marcado por múltiplas demandas, sobrecarga de trabalho e limitações de tempo.

Reconhecer esses obstáculos é fundamental para o aprimoramento de futuras formações, permitindo ajustes metodológicos e organizacionais que contribuam para maior adesão e efetividade.

Impactos formativos das Rodas de Conversa:

Apesar dos desafios, as rodas produziram impactos positivos significativos, expressos no engajamento dos docentes e na qualidade das discussões. Entre os principais resultados, destacam-se:

- acolhimento mútuo e valorização das narrativas docentes;
- participação ativa nas discussões e dinâmicas;
- reconhecimento da importância do apoio institucional em ações de formativas;
- reflexão crítica e ressignificação das práticas pedagógicas;
- ampliação de conhecimentos teóricos e metodológicos.

Esses impactos evidenciam o potencial das Rodas de Conversa como estratégia de formação permanente, especialmente por se constituírem como espaço-tempo de reflexão coletiva, produção de sentidos e fortalecimento das identidades docentes na EPT.

6.4 AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA COMO PRODUTO EDUCACIONAL

A avaliação e validação das Rodas de Conversa, enquanto Produto Educacional, constituíram etapa essencial para verificar sua efetividade formativa e sua aderência às demandas da docência na Educação Profissional e Tecnológica. Esse processo articulou a análise das unidades de significado, produzidas a partir das falas dos participantes, com a aplicação de um questionário online (APÊNDICE E), reunindo evidências qualitativas e quantitativas acerca da experiência formativa. As percepções docentes revelam não apenas o impacto das rodas na ampliação de

saberes e na ressignificação das práticas pedagógicas, mas também o reconhecimento de que o processo assumiu caráter formativo tanto para o grupo quanto para a própria trabalhadora-pesquisadora. A seguir, apresentam-se os principais resultados que avaliam e validam o Produto Educacional desenvolvido, destacando-se inicialmente as contribuições da docente Transformação, cujas falas sintetizam de maneira exemplificativa a potência formativa das rodas.

A docente enfatizou a dimensão humana que permeou o processo ao relatar:

Incluí uma frase no meu memorial, atribuída a Paulo Freire, que considero bastante pertinente ao momento que vivenciamos aqui, compartilhando nossas experiências. A frase diz: 'Para ser professor, antes de um diploma ou de experiências profissionais, é preciso mover-se como gente (Transformação).

Essa percepção se articula com o reconhecimento da convergência entre os temas trabalhados nas rodas e outros percursos formativos já vivenciados pela participante, ao afirmar:

É interessante perceber que, nas duas últimas rodas de conversa que participei, os temas abordados coincidiam com aquilo que eu já vinha estudando. Isso me fez pensar: 'Então é isso mesmo', reforçando a direção do caminho que estou trilhando e confirmando a relevância dos estudos que tenho realizado (Transformação).

A docente também destacou o papel das rodas na apropriação progressiva dos referenciais teóricos da pós-graduação, reconhecendo o impacto da experiência na construção de sua compreensão:

Ao ler os materiais da pós-graduação em Docência da EPT, inicialmente tive dificuldades para compreender plenamente os conceitos apresentados. No entanto, durante as rodas de conversa, fui gradualmente assimilando-os, o que contribuiu significativamente para a construção do meu entendimento e fortalecimento da minha prática docente (Transformação).

Evidencia-se, ainda que o processo formativo não se limitou aos participantes, tendo sido igualmente significativo para a trabalhadora-pesquisadora. Essa percepção foi explicitada pelo docente Coragem, que destacou o caráter dialógico e formativo da experiência ao afirmar: "Essas reflexões nos conduzem a um olhar mais atento sobre essa 'formação', na qual as teorias se tornam concretas, ganhando forma na aplicação do projeto, que servirá como referência em outras trajetórias docentes" (Coragem).

Embora os docentes tenham participado como sujeitos da pesquisa, reconheceram que a vivência coletiva possibilitou à pesquisadora realizar o

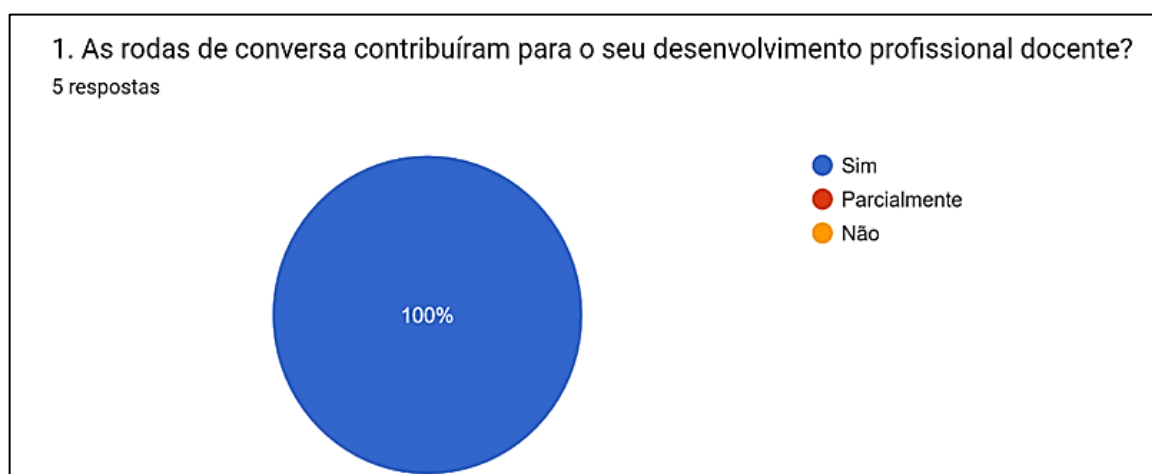
movimento de articulação teoria–prática esperado em um Produto Educacional, atribuindo sentido formativo tanto ao grupo quanto ao próprio processo investigativo.

A avaliação sistemática das rodas de conversa, realizada por meio de questionário online, contribuiu de forma decisiva para a validação do Produto Educacional e para a compreensão de seus efeitos na formação docente. O instrumento, elaborado sem exigência de identificação, foi encaminhado via WhatsApp ao final da terceira roda de conversa aos nove docentes participantes da pesquisa, excetuando-se a trabalhadora-pesquisadora. A devolutiva de cinco respostas válidas constituiu o corpus analítico desta etapa, permitindo identificar percepções, sentimentos, aprendizagens e sugestões acerca da experiência formativa. Os resultados apresentados a seguir, organizados em categorias e representados nas figuras correspondentes, reforçam a pertinência da proposta e evidenciam seu impacto na prática e no desenvolvimento profissional dos docentes da EPT.

I - Percepção de contribuição ao desenvolvimento profissional:

Os resultados evidenciam unanimidade quanto à efetividade das rodas de conversa no desenvolvimento profissional docente. Conforme representado na Figura 17, 100% dos respondentes afirmaram que as rodas contribuíram positivamente para sua formação. Esse dado reforça a pertinência da metodologia adotada e a aderência do Produto Educacional às necessidades reais dos professores da EPT.

Figura 49 – Contribuição das rodas de conversa para o desenvolvimento profissional docente.

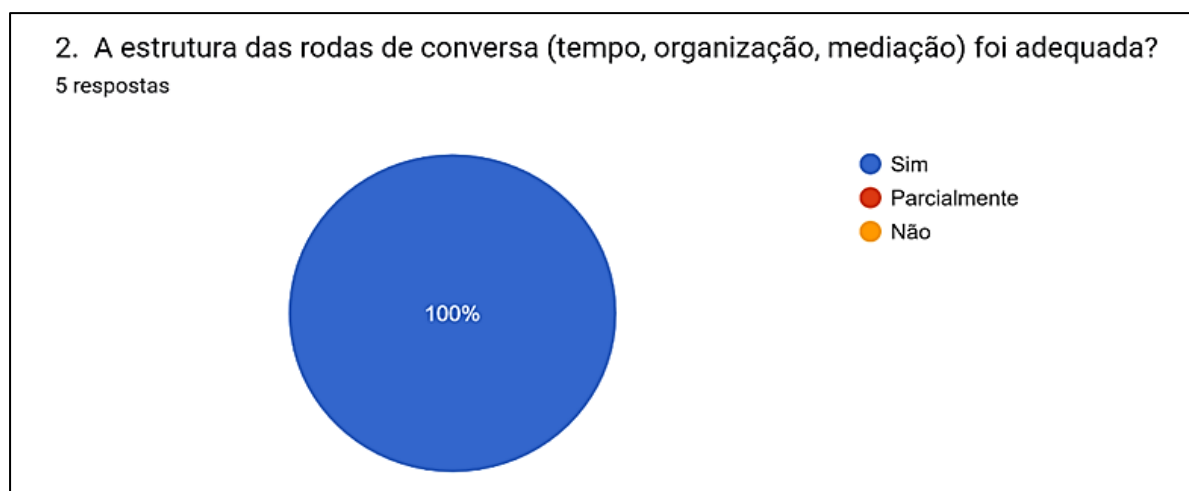


Fonte: Google Formulários (2025). Organização e sistematização da autora.

II - Adequação da estrutura formativa:

A Figura 18, a seguir, demonstra que todos os docentes respondentes avaliaram como adequada a estrutura das rodas, incluindo organização, tempo e mediação. Não houve respostas negativas ou neutras. Esse resultado confirma que as escolhas metodológicas, a mediação dialógica e o planejamento dos encontros favoreceram a participação e o engajamento docente.

Figura 52 - Avaliação da estrutura das rodas de conversa.

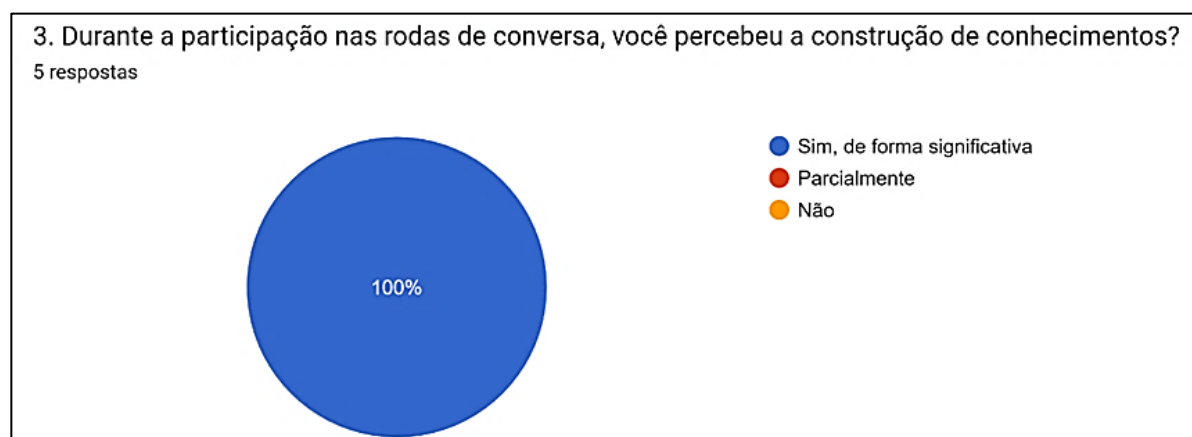


Fonte: Google Formulários (2025). Organização e sistematização da autora.

III - Construção de conhecimentos:

Na Figura 19, observa-se que 100% dos docentes reconheceram a construção significativa de conhecimentos durante os encontros. Tal percepção destaca o caráter epistêmico das rodas de conversa, capazes de gerar aprendizagens emergentes, reinterpretar experiências profissionais e promover articulação entre teoria e prática.

Figura 55 – Percepção da construção de conhecimentos durante as rodas.

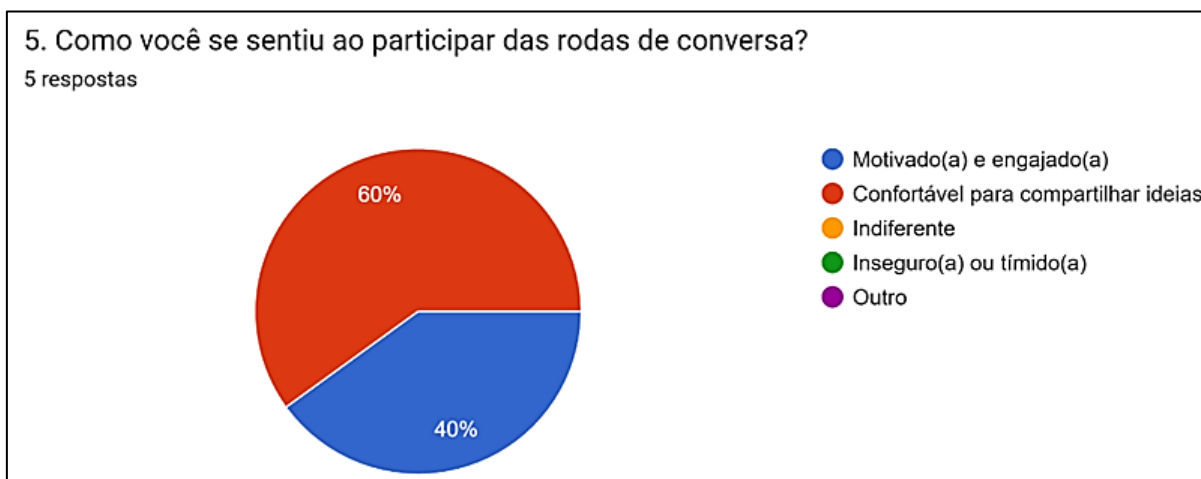


Fonte: Google Formulários (2025). Organização e sistematização da autora.

IV - Engajamento afetivo e disposição para o diálogo:

A avaliação emocional e relacional do processo, representada na Figura 20, a seguir, revela sentimentos de: conforto para compartilhar ideias (60%), motivação e engajamento (40%).

Figura 58 - Sentimentos dos docentes ao participar das rodas de conversa.



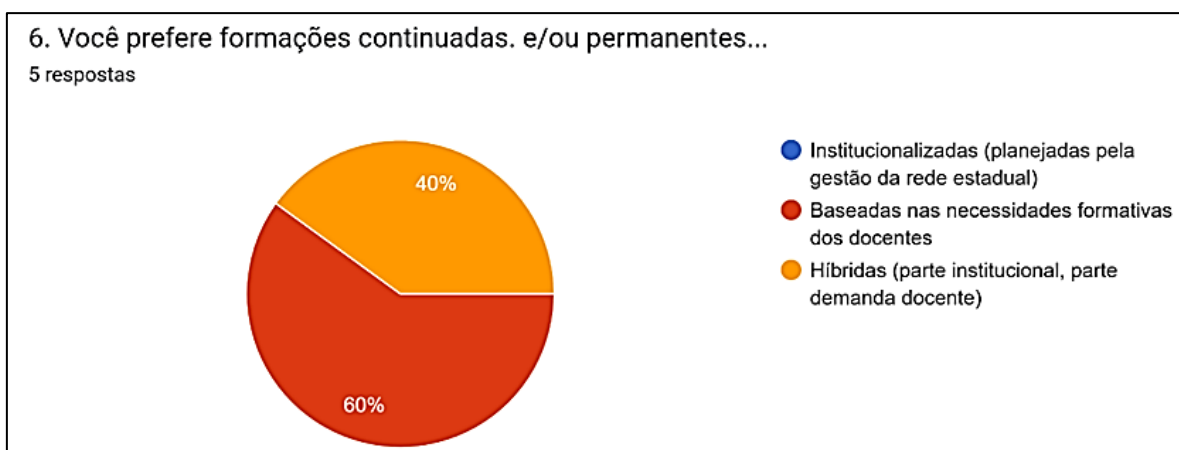
Fonte: Google Formulários (2025). Organização e sistematização da autora.

Nenhum participante indicou timidez, indiferença ou insegurança. O predomínio de sentimentos positivos denota que a mediação e a ambiência formativa fomentaram acolhimento, confiança e abertura ao diálogo, elementos essenciais da formação permanente crítica e dialógica.

V - Preferências sobre propostas de formação docente em serviço:

A Figura 21 evidencia que 60% dos docentes preferem formações baseadas nas necessidades formativas do próprio coletivo docente, enquanto 40% optam por modelos híbridos (parte institucional, parte demanda docente). Esse achado reforça a importância de práticas formativas situadas, que emergem do cotidiano escolar e atendem às especificidades da EPT.

Figura 61 - Preferências dos docentes quanto à proposta formativa.

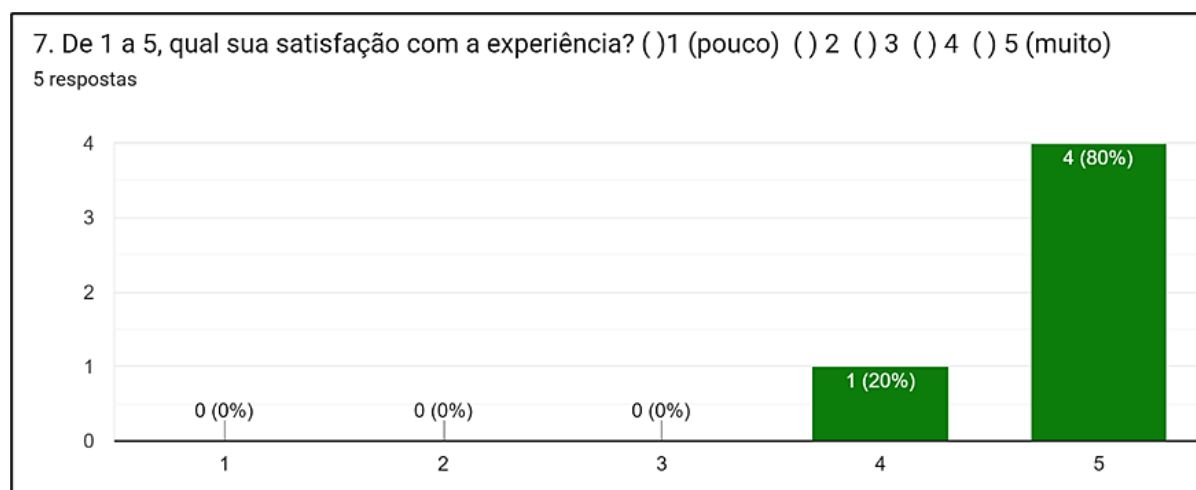


Fonte: Google Formulários (2025). Organização e sistematização da autora.

VI - Satisfação geral:

A satisfação com a experiência foi igualmente expressiva: conforme mostra a Figura 22, 80% dos participantes atribuíram nota 5 (máxima) e 20% atribuíram nota 4. Não houve avaliações negativas. Esse indicador valida a qualidade e a relevância do Produto Educacional.

Figura 64 - Grau de satisfação geral com as rodas de conversa



Fonte: Google Formulários (2025). Organização e sistematização da autora.

VII - Análise qualitativa das questões abertas:

As questões abertas possibilitaram aprofundar os sentidos atribuídos pelos docentes à vivência formativa nas Rodas de Conversa. As respostas apresentadas na Figura 23, referentes ao enunciado “Minha participação nestas rodas de conversa me fez sentir/perceber/querer...”, evidenciam reflexões que apontam para processos de

autodesenvolvimento e ampliação da consciência profissional, expressos na percepção de que a docência envolve um movimento contínuo de formação humana e profissional. As narrativas também destacam a valorização da diversidade de pensamentos e a importância do diálogo como elementos constitutivos da identidade institucional, reconhecida pelos participantes como singular e enriquecida pelas diferenças.

Além disso, emergem sentimentos de acolhimento, empatia e pertencimento, associados ao desejo de maior envolvimento em espaços de diálogo construtivo e colaborativo. Soma-se a essas percepções o reconhecimento da urgência da qualificação profissional, compreendida como necessidade permanente frente aos desafios contemporâneos da docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Esses elementos destacam que as rodas de conversa ativaram processos reflexivos, emocionais e sociais que fortalecem a identidade docente e promovem desenvolvimento profissional.

Figura 67 – Percepções dos docentes (questão aberta).

8. Complete a frase: *Minha participação nestas rodas de conversa me fez sentir/perceber/querer...*

5 respostas

Percebi que tenho muito a evoluir como profissional e ser humano. Senti que meus colegas tem pensamentos diferentes do meu e isso que faz nossa Instituição ser única e uma referência grandiosa na região

os diferentes pontos de vista e a importância da educação, principalmente do amor pelo ato de educar, o que faz uma grande diferença.

sentir mais acolhida, perceber diferentes pontos de vista com mais empatia e querer me envolver mais ativamente em diálogos construtivos.

Perceber a urgência da qualificação profissional

querer

Fonte: Google Formulários (2025). Organização e sistematização da autora.

VIII - Sugestões e críticas: relevância e desejo de continuidade

As devolutivas apresentadas na Figura 24 reforçam a pertinência da proposta.

Figura 70 - Sugestões e críticas dos participantes.

Sugestões e críticas (Aspectos positivos e/ou negativos; O que poderia ser acrescentado ou modificado nas rodas; Temas futuros que gostaria de discutir, etc.)

5 respostas

Encontros maravilhosos e mais que necessários!! Tenho certeza que quem participou vai levar os ensinamentos e debates para a vida profissional e pessoal tal qual quero fazer 🙌

Apenas parabenizar pela iniciativa de uma atividade diferente e voltada exatamente para a prática do educador, proporcionando excelentes debates e reflexões.

Para um próximo tema pode ser IA na educação com atividades práticas.

Muito contribuí a iniciativa para um olhar e construção de qualificação e requalificação

Muito bom

Fonte: Google Formulários (2025). Organização e sistematização da autora.

Nota-se que não houve críticas negativas. As sugestões indicam desejo de continuidade e aceitação da metodologia, apontando seu potencial de institucionalização como prática formativa permanente

A convergência entre os dados quantitativos e qualitativos demonstra que:

- as rodas de conversa foram efetivas como estratégia formativa;
- o produto educacional foi percebido como relevante, necessário e significativo;
- a metodologia favoreceu acolhimento, reflexão crítica e construção coletiva de saberes;
- os docentes manifestaram engajamento, satisfação e desejo de continuidade;
- os resultados confirmam que o produto está alinhado aos princípios freireanos de diálogo, escuta e problematização, bem como aos objetivos do ProfEPT.

Assim, a avaliação confirma a validade formativa, conceitual e metodológica do Produto Educacional “Rodas de Conversa como Espaço-Tempo de Formação Permanente com Docente da EPT”. Trata-se de uma proposta coerente com os princípios do ProfEPT e com as necessidades concretas da docência na EPT, reafirmando o diálogo como eixo estruturante da formação docente crítica e emancipatória.

7. ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES: PORQUE OS DIÁLOGOS CONTINUAM...

Encerrar um percurso investigativo construído na escuta, no diálogo e na partilha de experiências docentes implica reconhecer que toda conclusão carrega, em si, a marca da provisoriedade. Ao longo desta pesquisa, o desenvolvimento profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) revelou-se como um processo contínuo, relacional e inacabado, tecido no entrelaçamento entre formação, saberes, experiências e práticas que se reconfiguram no cotidiano do trabalho docente. Assim, mais do que apresentar respostas definitivas, este capítulo sistematiza compreensões construídas ao longo do estudo, reafirmando a potência dos diálogos iniciados e que permanecem abertos.

O objetivo geral da pesquisa — investigar de que modo os processos formativos e os saberes docentes contribuem para o desenvolvimento profissional de professores da EPT e como esses elementos se expressam em suas práticas pedagógicas — encontrou respostas plurais, marcadas pelas singularidades das trajetórias docentes e pelos contextos institucionais em que se inserem. A questão problematizadora orientadora do estudo revelou-se fecunda ao evidenciar que o desenvolvimento profissional não se reduz à participação em ações formativas formais, mas se constrói, sobretudo, na reflexão crítica sobre a prática, na interlocução entre pares e na ressignificação das experiências vividas no cotidiano escolar.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, que buscou compreender os saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas, os resultados evidenciaram que esses saberes se constituem de forma plural, situada e profundamente relacionada às trajetórias formativas e profissionais dos docentes. As falas revelaram que o exercício da docência na EPT demanda não apenas domínio de conhecimentos técnicos e científicos, mas também saberes pedagógicos, experienciais, éticos e relacionais, construídos no cotidiano da escola e nas interações com estudantes, colegas e com a própria instituição. Tais saberes não se apresentam de maneira estanque, mas se entrelaçam e se ressignificam continuamente, confirmando o caráter dinâmico e processual do desenvolvimento profissional docente.

Em relação ao segundo objetivo específico, que se propôs a analisar as concepções de docência e formação presentes na EPT, as narrativas dos docentes revelaram uma compreensão da Educação Profissional e Tecnológica como um campo que exige intencionalidade pedagógica, articulação entre teoria e prática e

compromisso com a formação humana integral. Ao mesmo tempo, emergiram tensões estruturais que atravessam o exercício docente, como condições de trabalho por vezes insatisfatórias, sobrecarga de funções, instabilidade contratual e a exigência permanente de atualização profissional. Esses elementos impactam diretamente os processos formativos dos docentes e evidenciam a necessidade de políticas e práticas institucionais que assegurem espaços sistemáticos de reflexão, diálogo e formação permanente.

Nesse percurso, cabe destacar que o processo investigativo não produziu efeitos apenas sobre os sujeitos participantes, mas também sobre a própria pesquisadora. Do ponto de vista de quem investiga a partir do lugar da docência, o desenvolvimento desta pesquisa reafirmou a compreensão da investigação como práxis, na qual conhecer o outro implica, de forma indissociável, revisitar o próprio fazer pedagógico. As análises realizadas desencadearam deslocamentos, inquietações e aprendizagens que atravessaram a condição de trabalhadora-pesquisadora, tensionando certezas, ampliando olhares e ressignificando compreensões sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Esse movimento reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional docente não se constitui como um processo externo ou alheio à prática, mas se constrói no exercício permanente de reflexão–ação–reflexão, no qual ensinar, pesquisar e formar-se tornam-se dimensões mutuamente implicadas. Ao assumir-se como sujeito implicado na investigação, a pesquisadora reconhece que os sentidos produzidos ao longo do estudo emergem também desse entrelaçamento entre experiência docente, escuta sensível e análise crítica, reafirmando o caráter formativo, ético e político da pesquisa em educação.

No que concerne ao terceiro objetivo específico, que visou propor um Produto Educacional que contribuísse para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente, as Rodas de Conversa, sistematizadas em formato de Caderno Pedagógico, emergiram como uma contribuição concreta, consistente e socialmente relevante. As Rodas configuraram-se como um dispositivo fecundo para a promoção do diálogo, da escuta sensível e da reflexão crítica, possibilitando que os docentes revisitassem suas práticas, compartilhassem experiências e reconhecessem desafios comuns. A sistematização desse processo em um caderno pedagógico amplia seu alcance e potencial de replicabilidade, oferecendo um recurso orientado à formação permanente de docentes da EPT, especialmente em contextos que carecem de políticas formativas

contínuas e estruturadas.

Ademais, cabe destacar um achado relevante identificado no Estado do Conhecimento desta dissertação: a expressiva escassez de pesquisas que tomam a rede pública estadual como lócus da formação docente na EPT. A análise revelou que grande parte da produção acadêmica sobre desenvolvimento profissional docente e formação de professores para a educação profissional concentra-se na Rede Federal, especialmente em programas de pós-graduação vinculados às Universidades e Institutos Federais, como o próprio ProfEPT. Dessa forma, os referenciais teóricos e empíricos que estruturam o campo são majoritariamente construídos a partir de experiências institucionais cujas condições formativas, políticas e organizacionais diferem significativamente daquelas vivenciadas nas redes estaduais.

Essa assimetria reforça a pertinência e a originalidade desta investigação, que desloca o olhar para uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, ampliando o escopo do debate e conferindo visibilidade a realidades historicamente menos exploradas no campo da pesquisa em EPT. Ao iluminar um contexto marcado por desafios próprios, tanto estruturais quanto pedagógicos, o estudo contribui para diversificar os cenários analisados e enriquecer a compreensão do desenvolvimento profissional docente como fenômeno plural, situado e condicionado pelas especificidades de cada rede de ensino.

Nesse movimento de reflexões e aprendizados, evidencia-se que investir em espaços coletivos e dialógicos de formação permanente na EPT, especialmente no âmbito das redes estaduais, é fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e socialmente comprometidas. Ao evidenciar a relevância desses espaços e ao apresentar um Produto Educacional concebido como expressão de um inédito viável, esta dissertação contribui para o avanço do campo ao materializar possibilidades concretas de formação docente construídas a partir da realidade vivida, das necessidades emergentes e da ação coletiva dos sujeitos. Trata-se de uma proposição que não se apresenta como modelo a ser reproduzido, mas como horizonte formativo aberto, capaz de inspirar outros contextos e provocar novas experiências, abrindo caminhos para investigações que ampliem a pluralidade de sujeitos, cenários e práticas que constituem a Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

Como lembra Freire, ninguém caminha sem aprender a caminhar, e educar é sempre um ato de reinvenção. Que os diálogos iniciados neste estudo sigam se

desdobrando em novas rodas, encontros e pesquisas, alimentando uma docência que, ao reinventar-se com coragem e esperança, continue tecendo os fios de uma educação que humaniza, emancipa e transforma.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. M. de; GALIAZZI, M. do C. A formação do professor em Rodas de Formação. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANDRADE, J. M. S.; HENZ, C.I. Auto (trans) formação permanente com professores: em busca de uma compreensão político-epistemológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 2018, 15.39: 304-324. Disponível em: Auto(trans)formação permanente com professores: em busca de uma compreensão político-epistemológica | Revista Educação e Cultura Contemporânea

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novasdiretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 12 jan. 2024.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, R. M. de L. **Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

_____. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da Educação Profissional. **Trabalho & Educação**. vol.17, nº 2, mai /ago, 2008.

ARAÚJO, R.M.L.; RODRIGUES, D. S. **Filosofia da Práxis e Didática da Educação Profissional**. 1 ed. Autores Associados, 2011.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1985.

_____. Conhecimento comum e conhecimento científico. In: **Tempo Brasileiro**. São Paulo, nº 28, jan-mar, p. 47-56, 1972.

BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. M. de M. Prática Educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, jul./dez, p. 107-117, 2014.

BATISTOLLI, E.C.; GROSSI JR., G.; GARCIA, S.R. **As redes estaduais de ensino e a construção de uma política nacional de educação profissional**. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 195-206.

BOANAFINA, A.; OTRANTO, C.R. **Da Consciência à Docência: Desafios da Educação Profissional no Brasil**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2022.

BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. M. F. de; MIORANDO, T. M.; DREHMER-MARQUES, K. C. Práticas Educativas e Formação Docente: ressignificando metodologias e saberes. **Revista Contexto & Educação**, v. 37, n. 116, p. 5–8, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12996>. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRANCHER, V. R.; AULER, N. M. F.; RODRIGUES, R. A.; BE, T. C. P. **Modelos Pedagógicos, Trajetos Formativos e Saberes Docentes: problematizando a constituição docente na EBPTT**. In: BRANCHER, V. R.; RODRIGUES, R. A.; SOUZA, F. das C. S. (org.). **Formação docente e práxis na educação profissional e tecnológica** – Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p.71-87.

BRANCHER, V. R. **Formação de professores nos IFS: desafios para a composição de um repertório de saberes na/para a EBPT**. In: SOUZA, F. das C. S.; NUNES, A. O. (org.). **Temas em educação profissional e tecnológica**. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2019. p. 39-51.

BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de (org.). **Formação de Professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos auto-formadores**. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação **Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria MTE Nº 3.544, de 19 de outubro de 2023**.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria MTE nº 3.872, de 21 de dezembro de 2023**.

BRASIL: Ministério da Educação. **Portaria nº 314, de 2 de maio de 2022**. Dispõe sobre habilitação e autorização para a oferta de cursos técnicos por Instituições Privadas de Ensino Superior – IPES. Brasília, 2022.

BRASIL: Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 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). Brasília, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020**. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos 4. ed.** Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4,**

de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC/EM) e dá outras providências. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012:** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nos. 196/96, 303/2000 e 404/2008. Brasília, 2012.

BRITTES, L. R.; AHMAD, L. A. S. Políticas públicas e trabalho docente no contexto da Educação Básica e Profissional. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, p. e138111032685, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32685>. Acesso em: 3 mai. 2024.

CARDOSO, J. L. S.; MONTEIRO, A. L. Professor bacharel na educação profissional e tecnológica: a busca por identidades e o trabalho docente. **Revista Interdisciplinar Dossiê: Trabalho e Educação Básica**, 2017.

CARPENEDO, D. de F.; ROSSI, F. D.; MACHADO, F. de C. **Considerações sobre Ética na Pesquisa.** In: BRANCHER, V. R.; CANTERLE, D.; MACHADO, F. de C. (org.). **Metodologia(s) da pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica: dilemas e provocações contemporâneas.** Curitiba: Brazil Publishing, 2019, p. 21-38.

CARVALHO, C. do P. F. de. Reforma do ensino médio e base nacional comum curricular: formas atuais de expressão do capital na educação. **Ecc-s-Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-20, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.23199>. Acesso em: 6 fev. 2024.

CARVALHO, M. P.de. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil.** Tradução. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 34, 1998. Acesso em: 27 out. 2025.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1. ed. Coleção

docência em formação: saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAVES, T. V. Ensinar Exige: A Pedagogia da autonomia de Paulo Freire para a formação de professores. 26 out. 2023. In: **Curso de Extensão EPT em Debate - Formação de Professores**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Oh5ncOm_2FU. Acesso em: 26 out. 2023.

_____. **Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura**. 2014. 442 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CIAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011

CORRÊA, P. R. **Saberes e Identidades Docentes de Professores não licenciados: Formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. 258 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Centro de Referência em Formação e Educação à Distância, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CORTELLA, M. S. **Por que fazemos o que fazemos? Aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização**. 1. Ed. São Paulo: Planeta, 2016.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Entre o saber e o fazer docente na educação profissional técnica de nível médio. **Educação Unisinos** – v.23, n. 3, julho-setembro 2019.

_____. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.

COSTA, M. A. da; FILHO, A. M. Políticas de formação de professores para a Educação Profissional: cem anos de lutas. **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1113–1136, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46444>. Acesso em: 9 abr. 2024.

COSTA, M.A. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** 1 ed. Appris, 2016.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**. Vol.12, n.3, set./dez. 2008, pp 182-187.

DIAS, M. J. de S. **Tecendo colaborativamente a formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM: identidade, saberes e práticas**. 2020. 321 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 12 jun. 2014.

DUARTE, M. F. de A.; MARASCHIN, M. S. **Política de Educação Profissional no RS: As propostas e as ações para Rede Estadual de Educação, nos governos de Triches (1971) a Leite (2021)**. In: MARASCHIN, M. S.; ROBAINA FILHO, C. A.; GUSMÃO, M. I. **Transformação: pesquisas em políticas públicas e trabalho pedagógico na educação profissional**. Santa Maria: UFSM, 2023, p. 300-322.

DURÃO, A. V.; CIAVATTA, M.; REIS, R. **Práticas Educativas da educação politécnica: a experiência da EPSJV-FIOCRUZ**. In: BRANCHER, V. R.; RODRIGUES, A. R.; SOUZA, F. das C. S. **Formação docente e práxis na educação profissional**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020, p. 21-39.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ESPÍNDOLA, C. A. **A constituição da aprendizagem docente na educação profissional e tecnológica: desafios e dilemas**. 2022. 214 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

ESTRELA, M. T.; MADUREIRA, I.; LEITE, T. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. **Revista de Educação**, Lisboa, v. VIII, p. 29-48, 1999.

FERREIRA, L. S. **Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul**. Curitiba: CRV, 2020.

FERREIRA, L.S.; ANDRIGHETTO, M.J.; MARASCHIN, M.S.; CALHEIROS, V.C. (org). **Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões**.v.3. Curitiba: CRV, 2022.

FRANCO, M. A. do R. S. **Práticas educativas e Práticas pedagógicas: questões epistemológicas**. LACONEX@O. UFPB. Reflexões que transformam e inspiram. n. 9. agosto, 2020.

_____. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e

resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

_____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

_____. **Educação e mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FRIGOTTO, G. **Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos**. In: GOMEZ, C. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador** 6 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. **A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica**. In: MOLL, J. e colab. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 25-41.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado – concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FROIS, R. R de S. et al. **Materialismo histórico-dialético: conceituação e concepções no campo da teorização**. In: SILVA, C. N. N. da; ROSA, D. dos S. (org.). **As bases conceituais na EPT [livro eletrônico]**. 1. ed. Brasília: Grupo Nova Paideia, 2021, p. 146-162.

GALIAZZI, M. do C.; SOUSA, R. S. de. **O Fenômeno da Descrição na Análise Textual Discursiva: a descrição fenomenológica como desencadeadora do metatexto**. VIDYA, Santa Maria, v. 41, n. 1, 2021, p. 77–91.

GARIGLIO, J. Â.; BURNIER, S. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos De Pesquisa**, 44(154), 2014, p. 934-959.

_____. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**., Belo Horizonte, v. 28, n. 1, Mar. 2012.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. 14. Belo Horizonte, nº 13, 2000, p. 5-24.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 4**: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. [recurso eletrônico]; tradução Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sergio Henriques; Marco Aurélio Nogueira. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

_____. **Escritos políticos, v. 2**. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do Cárcere, volume 2**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. [recurso eletrônico] 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

GREGÓRIO, M. de S. S. C.; SILVA, K. F.; PRATA-LINHARES, M. M. Educação e Inteligência Artificial: em busca de referências para pensar/fazer a formação docente. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 95-106, jan./abr. 2025.

HENZ, C. I.; SIGNOR, P. Processos de auto(trans)formação permanente com educadores: possibilidades de reinvenção da pedagogia popular na escola pública. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 273-298, dezembro 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2022.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. Cortez, 2011.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ISAÍAS. Plano Pedagógico de Curso: Técnico em Finanças. Santiago-RS, 2024.

_____. **Regimento Escolar**. Santiago-RS, 2020.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento: Para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, 2021. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 3 fev. 2024.

KONDER, L. **O Futuro da Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KVALE, S. **The Social Construction of Validity**. v. 1. Qualitative Inquiry. 1995.

LAMPE, L. R. da S.; BARONIO, J.; CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. de A. Formação para a Docência na educação Profissional e Tecnológica: Desafios históricos e perspectivas. **Revista Thema**. v. 19, n. 3. 2021, p.705-720.

LAVERGNE, C. **La posture du praticien-chercheur: um analyseur de l'évolution de la recherche qualitative**. Recherches qualitatives (Hors Série), n. 3. 2007, p. 28-43.

LINS, A. B. A. **Bacharel, Tecnólogo e agora, Professor: A constituição da docência na Educação Profissional**. 2022. 105 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2022.

LIRA, V. D. **Trajetos formativos e significações da docência na Educação Profissional Técnica de nível médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**. 2020. 135 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Colégio Técnico Industrial, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, L. R. de S. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

_____. Formação Docente para a Educação Profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 200–216, 20 dez. 2019.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das ciências da educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação. Docente.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

_____. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital [1867]**. São Paulo: Boitempo, 2013

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital**. 10.ed. São Paulo: Difel, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1984.

MEDEIROS, W. da S. **Trajetos Formativos e Saberes Docentes: ressignificando a docência de Biologia na Educação Profissional e Tecnológica**. 2022. 289 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Farroupilha, Jaguarí, 2022.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLL, J. (colab) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**: Porto Alegre, Artmed, 2010.

MONTEIRO, B. C. da S. **Formação Docente para Educação Profissional e Tecnológica: história, base legal e perspectivas como subsídios para a elaboração de uma proposta de diretrizes nacionais para a formação docente**. 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MONTEIRO, F. da R. **50 anos no caminho da educação**. Santiago: Ponto Cópias, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, E. **Contrabandista dos saberes**. In: PESSIS-PASTERNAK, G. **Do caos à inteligência artificial**. 4. ed. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, M. C.; KOHL-SANTOS, P.; BITENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educação em Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n.03, p.705-720, set. 2013.

_____. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1. jun.2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

NEVES, J. R. N. de O. **Ensinar aprendendo e aprender ensinando: os desafios**

dos professores de Administração no ensino em Educação Profissional e Tecnológica. 2020. 176 f. Tese (Doutorado) - Núcleo de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

NUNES, V. G. C. **Docentes não licenciados e Pedagogos que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: diálogos possíveis na perspectiva da formação continuada.** 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

OLIVEIRA, E. G. de. **Formação Continuada de Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: investigação do itinerário formativo.** 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

OLIVEIRA, M. C. N. de.; LIMA, J. F. L. de. As políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: tipologias e implicações. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, Piauí, v. 05, n. 02, p. 01-23, 2022.

OLIVEIRA, S. R. de; PICCININI, V. C. Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 7, nº 1, artigo 6, Rio de Janeiro, Mar. 2009.

OLIVEIRA, T. F. de. A Educação Profissional e Tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, nº 2, 2021.

OLIVEIRA, T. F. de.; FRIGOTTO, G. **As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa.** In: SILVA, C. N. N. da.; ROSA, D. dos S. (org.). **As bases conceituais na EPT.** 1. ed. -- Brasília: Grupo Nova Paideia, 2021, p. 13-27.

OLIVEIRA, W. de M. **Auto (formação) e saberes de docentes de Cursos Técnicos Profissionalizantes de Nível Médio.** 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

PELLISSARI, L. B. A Reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista.** v.39. Belo Horizonte, 2023.

PENIDO, C. M. F. Trabalhador-pesquisador: análise da implicação como resistência ao distanciamento do objeto. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 380-396, abr. 2020.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

_____. **O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIRES, M. F. de C. O materialismo-histórico-dialético e a Educação. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, M. N. Políticas e História da Educação Profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos?. **Caderno de Pesquisas**, v.26, n. 4, p. 45-59, out/dez., 2019.

_____. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n° 1, 2017

_____. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 23, p. 207-218, 2014.

_____. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes Modalidades: Concepções, Propostas e Problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

REIS, D. do N. et al. Inteligência Artificial no contexto da Cultura Digital e os desafios na educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.10.n.03.mar. 2024.

RIPE, F.; SOUZA, J. E. de.; OLIVEIRA, M. A. M de. (org). **História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul: instituições, culturas e práticas educativas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria da Educação. Painel da Educação Profissional e Técnica** – Power BI. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 27 out. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria da Educação** (SEDUC-RS), 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 19, jan. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 16.089, de 10 de janeiro de 2024**. Institui a Política Estadual de Educação Profissional e Técnica do Estado do Rio Grande do Sul e altera a Lei nº 11.123, de 27 de janeiro de 1998, que dispõe sobre a Educação Profissional e cria a Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul - SUEPRO/RS e dá outras providências. Porto Alegre, 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. Departamento de Planejamento Governamental. **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul**. 6. Ed. Porto Alegre, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE, 2015. Porto Alegre, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 11.123, de 27 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre a Educação Profissional e cria a Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul – SUEPRO/RS e dá outras providências, 1998. Porto Alegre, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 13.790 de 05 de julho de 1962**. Cria Colégio Técnico Comercial, em Santiago. Porto Alegre, 1962.

SALES, M. C. de.; REIS, R. H. dos. **Formação Profissional Emancipatória: indicativos para uma práxis libertadora**. In: SILVA, C. N. N. da.; ROSA, D. dos S. (org.). **As bases conceituais na EPT**. 1. ed. -- Brasília: Grupo Nova Paideia, 2021, p. 131-145.

SANTOS, E. de S. **A construção de saberes no processo de desenvolvimento profissional de professores: resignificando a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

SAVIANI, D. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____. **Escola e Democracia**. 30.ed. Campina: Autores Associados, 1996.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SILVA JÚNIOR, G. S.; GARIGLIO, J. A. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 871-892, 2014.

SILVA, K. A. C. P. C da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

SILVA, R. de S.; AZÊVEDO, H. S. F. da S.; SILVA, F. R. da; AZEVEDO, J. M. A. de. Saberes docentes na educação propedêutica e educação profissional: o olhar dos professores expressos no discurso no Instituto Federal. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. e10075, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10075>. Acesso em: 8 abr. 2024.

SILVA, R. F. da. **A formação docente e sua importância para a educação profissional e tecnológica no IFAM-Campus Coari**. 2019. 120 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica,

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

SOUTO, M. **Hacia una didáctica de lo grupal**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2003.

SOUZA, S. J.; CARVALHO, C. de S. **Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro**. Rev. Polis Psique, Porto Alegre, v. 6, p. 98-112, jan. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In.: **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, nº 13, 2000, p. 5-24.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VASCONCELOS, M. A. de D. M. **Clarão que seduz? As aprendizagens e os saberes docentes nas escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará**. 2021. 216 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, I. P. A. **Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas**. In: SILVA, A. M. M. et al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a Inclusão Social**. Recife: ENDIPE, p. 467-484, 2006.

VILLEGAS REIMERS, E. **Teacher Professional Development: an international review of literature**. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning. 2003.

WARSCHAUER, C. **Entre na Roda: a formação humana nas escolas e nas organizações**. Paz e Terra: São Paulo, 2017.

_____. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



EXPEDIENTE TÉCNICO

Instituição: Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto: Práticas Educativas no Currículo Integrado

Produto Técnico-Tecnológico (PTT2): Curso de Formação Profissional

Autora: Daniela Gonçalves Oliveira

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Taniamara Vizzotto Chaves

Créditos Técnicos:

Texto: Daniela Gonçalves Oliveira

Revisão: Taniamara Vizzotto Chaves

Diagramação e Design: Daiane Gonçalves Barros; Daniela Gonçalves Oliveira

Imagens: Acervo pessoal da autora; Carva Educação; imagens geradas por Inteligência Artificial (Carva AI e ChatGPT – OpenAI).


Direitos Autorais: Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons.



É permitida a cópia, distribuição, exibição e criação de obras derivadas, desde que seja dada a devida atribuição de autoria e que não haja utilização para fins comerciais.

FICHA CATALOGRÁFICA



The page features a light blue background with decorative elements in the corners. In the top right and bottom left corners, there are clusters of shapes: a central square with a smaller square inside it, and two triangles pointing towards the center. The text is centered in the lower half of the page.

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”

Paulo Freire

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO E ESCOPO	4
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	5
O PLANO GERAL - OBJETIVOS E ESTRUTURA	9
ORGANIZAÇÃO GERAL DAS RODAS DE CONVERSA	10
SISTEMATIZAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA	12
REPLICAÇÃO, AVALIAÇÃO E DESDOBRAMENTOS	19
INSTRUMENTOS E MATERIAIS	21
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28



FUNDAMENTOS TEÓRICOS - O PORQUÊ DAS RODAS DE CONVERSA-

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): TRABALHO, FORMAÇÃO INTEGRAL E POLITECNIA

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conforme a LDB nº 9.394/1996 e a Resolução CNE/CP nº 01/2021, constitui uma modalidade educacional que perpassa todos os níveis de ensino, articulando-se às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Nessa perspectiva, a EPT não se reduz à preparação imediata para o mercado de trabalho, mas se orienta pela formação humana integral, articulando conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos e sociais.

Autores como Frigotto (2010), Ciavatta (2005) e Ramos (2014) defendem que o **trabalho**, tomado como princípio educativo, constitui eixo estruturante de uma educação que pretende superar a dualidade histórica entre formação geral e formação profissional, entre saber teórico e fazer prático. A educação integral e politécnica busca, assim, garantir aos trabalhadores o acesso aos fundamentos científico-tecnológicos da produção, possibilitando uma leitura crítica da realidade e a participação consciente na vida social.

Nesse horizonte, a EPT assume **bases ontológicas, epistemológicas e práticas** que afirmam o ser humano como sujeito histórico, produtor de cultura e de conhecimento, para quem a escola deve possibilitar tanto a compreensão dos processos produtivos quanto o exercício da cidadania crítica. A formação humana integral, tal como defendida por Oliveira e Frigotto (2021), articula teoria e prática, formação geral e preparação para o trabalho socialmente útil, reafirmando a educação como espaço de disputas por sentidos, valores e finalidades sociais.



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD) E FORMAÇÃO PERMANENTE NA EPT

A docência na EPT realiza-se em um contexto marcado por intensas transformações no mundo do trabalho, por reformas educacionais e por contradições históricas que atravessam a própria modalidade. Discutir o **desenvolvimento profissional docente (DPD)** implica, portanto, reconhecer a docência como trabalho e como profissão, atravessada por dimensões éticas, políticas e técnicas.

Tardif e Lessard (2008) compreendem o trabalho docente como uma forma específica de trabalho sobre o humano, caracterizada pela interação e pela mediação de saberes, valores e experiências. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional está associado à capacidade dos professores de refletirem sobre sua prática, produzirem saberes e afirmarem sua autonomia profissional.

Marcelo García (2009) propõe a noção de desenvolvimento profissional como processo contínuo, que integra formação inicial e permanente, experiências de trabalho, crenças, valores e identidades profissionais. Essa concepção rompe com a visão fragmentada de formação, entendendo-a como percurso de evolução e reconstrução, no qual o professor se torna protagonista da própria aprendizagem.

De modo convergente, Imbernón (2022) defende uma **formação permanente** que fomente o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, ancorada no trabalho colaborativo, na reflexão crítica e na transformação das práticas. Chaves (2023), ao discutir modelos formativos inspirados em Paulo Freire, ressalta a centralidade do planejamento compartilhado, da pesquisa como princípio pedagógico, do diálogo e da humildade diante do inacabamento.

Nesse contexto, o produto educacional aqui apresentado assume as **Rodas de Conversa** como estratégia de formação permanente que articula saberes experienciais, referenciais teóricos e **reflexão crítica** sobre o trabalho docente na EPT.

RODAS DE CONVERSA: DISPOSITIVO FORMATIVO DIALÓGICO


Inspiradas na pedagogia freireana, as rodas de conversa são compreendidas como **espaço-tempo de encontro, diálogo e problematização da realidade**, em que educadores se reconhecem como sujeitos históricos, portadores de saberes e de experiências que merecem ser escutadas e sistematizadas.

A dialogicidade, a conscientização, a problematização, a práxis e a autonomia, categorias centrais em Freire, constituem pilares desta proposta:

- o **diálogo** como encontro de sujeitos mediatizados pelo mundo;
- a **conscientização** como leitura crítica da realidade e de suas contradições;
- a **problematização** como exercício de questionar o dado e anunciar possibilidades;
- a **práxis** como unidade entre ação e reflexão;
- a **autonomia** como horizonte de formação de sujeitos capazes de decidir e agir de forma ética e responsável.

A **perspectiva dialógica** proposta por Freire (1983) sustenta a ideia de que o conhecimento emerge da **interação entre sujeitos** e seu contexto, construído a partir de experiências culturais, políticas, econômicas e sociais. Para o autor, "[...] o ser humano jamais para de educar-se" (Freire, 2001, p. 13), reforçando a educação como prática permanente.

As Rodas de Conversa mobilizam esses princípios ao promover o compartilhamento de trajetórias, saberes e concepções sobre a EPT, colocando em circulação a palavra dos professores, e reconhecendo-os como sujeitos que refletem criticamente sobre sua própria prática.



“A educação é comunicação, é diálogo, na medida que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1983, p. 46).

As Rodas de Conversa demandam em momentos embasados “nas interlocuções, na afetividade e prazer da convivência entre as pessoas” (Warschauer, 2017, p. 91).



O PLANO GERAL - OBJETIVOS E ESTRUTURA -

OBJETIVO GERAL

Propor e sistematizar uma **metodologia formativa dialógica**, baseada em Rodas de Conversa, destinada ao desenvolvimento profissional de docentes da Educação Profissional e Tecnológica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Favorecer a reflexão crítica sobre trajetórias formativas, saberes docentes e identidade profissional na EPT;
- Problematizar concepções sobre trabalho, currículo integrado, formação humana integral e EPT;
- Mapear necessidades formativas e projetar caminhos para a formação permanente de professores da EPT;
- Incentivar a cultura do diálogo, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática;
- Oferecer subsídios teórico-metodológicos para que escolas e redes de ensino possam replicar e recriar as Rodas de Conversa em seus contextos.



ORGANIZAÇÃO GERAL DAS RODAS DE CONVERSA

APLICAÇÃO PRÁTICA

Realização de **três Rodas de Conversa sequenciais**, distribuídas em encontros de 2 a 3 horas cada, preferencialmente inseridos em momentos de formação já previstos no calendário escolar (como reuniões pedagógicas, horas de formação ou encontros de coordenadorias de educação), garantindo continuidade e integração ao planejamento institucional.

RODA	FOCO PRINCIPAL	TEMA
RODA DE CONVERSA I	<i>Foco no percurso formativo, na construção da identidade docente e nos saberes mobilizados pelos professores.</i>	Entrelaces da formação, trajetória e saberes docentes
RODA DE CONVERSA II	<i>Problematização de conceitos basilares da EPT e sua relação com as práticas pedagógicas e com o desenvolvimento profissional docente</i>	Concepções e práxas na EPT
RODA DE CONVERSA III	<i>Sistematização de necessidades formativas e construção coletiva de proposições para a formação docente na EPT</i>	Necessidades formativas e projeções para a formação permanente



PROCEDIMENTOS COMUNS EM TODAS AS RODAS

Em todas as rodas, valorizam-se os seguintes procedimentos:

- **Acolhida Afetiva:** Criar um clima de cuidado e reconhecimento.
- **Ambientação Estética:** Usar espaço físico, música, elementos visuais, por exemplo.
- **Dinâmicas de Sensibilização:** Iniciar com atividades que promovam o vínculo e a reflexão.
- **Diálogo Orientado:** Uso de questões orientadoras para o debate.
- **Registro:** Sistematização das falas (áudio ou escrito) em diário de campo.
- **Momento Convivencial:** Encerramento com coffee break compartilhado, por exemplo.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

Freire (2022c, p.78)



SISTEMATIZAÇÃO RODAS DE CONVERSA

RODA DE CONVERSA I: “*Entrelaces da formação, trajetória e saberes docentes*”

- **Objetivo específico**

Favorecer a partilha das trajetórias formativas docentes, identificando saberes, experiências e desafios que marcam o desenvolvimento profissional na EPT.

- **Público-alvo**

Professores da Educação Profissional e Tecnológica (ensino médio integrado, cursos técnicos, cursos normais em nível médio, cursos subsequentes e PROEJA).

ETAPA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	RECURSOS
A) Acolhida e Ambientação Afetiva	Na chegada, cada participante recebe um cartão com citação de Paulo Freire e uma lembrancinha afetiva de boas-vindas. Esse gesto busca criar um clima de cuidado e reconhecimento, sinalizando que a formação valoriza a dimensão humana da docência.	Cartões com citações de Freire, lembrancinha afetiva. (Figura 1)
B) Construção de Identidades Dialógicas: Codinomes Freireanos	Convidar os participantes a escolherem um codinome* inspirado em palavras recorrentes na obra de Paulo Freire (Ex: <i>Esperança, Diálogo, Liberdade, Autonomia, Amor, Coragem, etc.</i>). Cada docente apresenta a palavra, explicando seu significado pessoal e sua relação com a trajetória. Registrar os codinomes em um cartaz (“constelação” de sentidos).	Fichas com palavras freireanas canetas, cartaz/painel. (Figuras 2 e 3)

* O uso de codinomes varia conforme a finalidade da roda de conversa. Quando a atividade também possui caráter investigativo, como em pesquisas e produções científicas, os codinomes asseguram a confidencialidade e preservam a identidade dos docentes. Já em rodas estritamente formativas, a escolha de palavras-conceito atua como recurso de sensibilização, estimulando o diálogo, a reflexão e a construção de sentidos pelos participantes.

<p>C) Sensibilização: A Metáfora do Caminho</p>	<p>Apresentar a imagem de uma estrada sinuosa ladeada por árvores, acompanhada de música instrumental suave.</p> <p>Convidar os participantes a refletir em silêncio e relacionar a imagem com sua trajetória como professores da EPT: desafios, bifurcações, pausas, aprendizagens.</p> <p>Abrir a palavra para o compartilhamento das impressões. As falas costumam trazer metáforas sobre inícios, encruzilhadas, riscos e esperanças, que ajudam a situar afetos e sentidos atribuídos à docência.</p>	<p>Imagem impressa ou projetada, música instrumental.</p> <p>(Figura 4)</p>
<p>D) Reflexões e “Diálogos que Revelam”</p>	<p>O(a) mediador(a) apresenta as questões orientadoras para o diálogo em roda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que aspectos do seu processo formativo você considera mais relevantes para sua atuação docente? • Quais aspectos da formação docente precisam ser reforçados para melhor preparar os professores para os desafios da sala de aula? • Quais saberes são essenciais para que um professor desempenhe seu papel na EPT? <p>Recomenda-se realizar registros escritos em diário de campo, garantindo posteriormente a sistematização.</p>	<p>Diário de campo, canetas.</p>
<p>E) Encerramento</p>	<p>A roda pode ser encerrada com um coffee break compartilhado, favorecendo a continuação informal das conversas e o fortalecimento dos vínculos entre os participantes.</p>	

RODA DE CONVERSA II: "Concepções e práxis na Educação Profissional e Tecnológica"

• Objetivo específico

Problematizar concepções de EPT, trabalho, currículo integrado, formação humana integral e emancipação, relacionando-as ao desenvolvimento profissional e às práticas docentes.

ETAPA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	RECURSOS
<p>A) Dinâmica "Teia da EPT"</p>	<p>A roda tem início com o propósito de tornar visíveis as diferentes compreensões que os docentes possuem sobre conceitos centrais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada participante sorteia uma palavra-chave e apresenta sua percepção sobre o conceito selecionado (ex.: Educação, Trabalho, Politecnia, Currículo Integrado). • Em seguida, são distribuídos cartões com conceitos sistematizados, a fim de provocar reflexão e tensionar as compreensões iniciais. • A cada intervenção, o participante fixa sua palavra no painel ou quadro branco, segura um fio de barbante e o estende ao próximo colega. Assim, a "teia" vai sendo construída, conectando visualmente cada termo ao conceito correspondente e evidenciando os vínculos e sentidos produzidos coletivamente. 	<p>Fichas com palavras-chave, cartões com conceitos/sínteses teóricas, barbante (fio), canetas coloridas, folha sulfite A2 ou quadro-branco, fita adesiva.</p> <p>(Figura 6)</p>

<p>B) Reflexões e “Diálogos que Revelam”</p>	<p>Após a dinâmica, o(a) mediador(a) propõe as questões. O papel do mediador é estimular a aproximação entre as compreensões empíricas e as concepções críticas de EPT (trabalho como princípio educativo, currículo integrado, etc.).</p> <p>Questões orientadoras do diálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que você compreende por Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? • De que modo suas concepções sobre a EPT influenciam suas práticas docentes e seu desenvolvimento profissional? 	<p>Diário de campo, canetas.</p>
<p>C) Encerramento</p>	<p>Como gesto de valorização, ao final cada participante recebe um cartão com citações de Freire e de Oliveira & Frigotto sobre trabalho, educação e emancipação, acompanhado de uma lembrancinha afetiva. O encontro pode se encerrar com coffee break, preservando o clima de convivência e pertencimento.</p>	<p>Cartões com citações, lembrancinha afetiva, coffee break.</p> <p><i>(Figura 7)</i></p>



RODA DE CONVERSA III: "Necessidades formativas e projeções para a formação permanente"

• **Objetivo específico**

Mapear necessidades formativas e construir, de forma coletiva, proposições para um programa de formação permanente de professores da EPT, através de Rodas de Conversa.

ETAPA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	RECURSOS
<p style="text-align: center;">A) Leitura e Reflexão: "Carta aos Professores"</p>	<p>O encontro inicia a dinâmica "Carta aos Professores", na qual será realizada a leitura e reflexão de um texto-síntese elaborado a partir da "Quarta Carta: Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas" presente na obra Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar (Freire, 1997).</p> <p>O texto-síntese deve estar organizado em nove excertos impressos e numerados (1 a 9), preservando coerência e unidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada participante sorteia um excerto, realiza a leitura em voz alta e comenta o que compreendeu, conectando com sua experiência. • Os trechos são colados, em ordem, em um painel, reconstruindo coletivamente a carta. • O painel é lido como um todo ao final, favorecendo a percepção de que a mensagem freireana foi reconstruída pela própria roda. 	<p>Texto da "Carta aos Professores" dividido em nove excertos, folha A2 (painel), cola, canetas.</p>

**B)
Reflexões e
"Diálogos que
Revelam"**

A partir da carta, são colocadas em debate as questões que buscam articular os desafios vividos com possibilidades concretas de formação.

Questões orientadoras do diálogo:

- **Como você poderia melhorar seu desenvolvimento profissional e suas práticas pedagógicas?**
- **Quais assuntos, saberes, abordagens e necessidades formativas você considera importantes para compor a formação permanente de professores da EPT?**

O diálogo busca articular os desafios vividos com possibilidades concretas de formação, superando uma visão individualizada de "faltas" para assumir uma perspectiva de **direitos formativos**.

Diário de campo,
canetas.



<p>C) Varal das "Necessidades Formativas na EPT"</p>	<p>Após o diálogo, cada docente registra, em fichas coloridas, as necessidades formativas que considera prioritárias (temas, metodologias, dimensões subjetivas, condições de trabalho, políticas etc.).</p> <p>As fichas são apresentadas ao grupo e fixadas em um "Varal das Necessidades Formativas na EPT", construído na própria sala. Esse varal pode ser fotografado e posteriormente sistematizado em documento-síntese, subsidiando propostas de formação em nível de escola, Coordenadoria Regional de Educação, Secretaria de Educação ou outros órgãos gestores de educação.</p>	<p>Fichas coloridas, barbante (varal), prendedores ou fita adesiva.</p>
<p>D) Encerramento</p>	<p>A última roda encerra o ciclo com a entrega de uma lembrança afetiva e uma pequena confraternização, reconhecendo o tempo compartilhado, os saberes produzidos e os vínculos construídos.</p>	<p>(Figura 9)</p>



REPLICAÇÃO, AVALIAÇÃO E DESDOBRAMENTOS

ORIENTAÇÕES ESSENCIAIS PARA IMPLANTAÇÃO EM OUTROS CONTEXTOS

O produto educacional foi inicialmente aplicado com docentes da EPT da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, mas foi desenhado de modo a permitir sua **adaptação** em diferentes realidades institucionais. Recomenda-se:

PÚBLICO-ALVO

Professores da EPT em exercício podendo incluir equipes diretivas e pedagógicas.

NÚMERO DE PARTICIPANTES

Entre 8 e 20 pessoas, favorecendo a escuta e o diálogo.

CARGA HORÁRIA

Mínimo de 2 horas por Roda, preferencialmente em três encontros distintos.

ESPAÇO FÍSICO

Sala ampla, com cadeiras organizadas em círculo, mesa de apoio para materiais e equipamentos multimídia.

EQUIPE DE MEDIAÇÃO

Pelo menos uma pessoa responsável pela mediação (preferencialmente formador(a) que conheça a realidade da EPT) e outra para apoio logístico e registro.

A metodologia pode ser recriada por escolas, coordenadorias regionais de educação ou programas de formação, desde que preservados alguns princípios: dialogicidade, respeito às falas, problematização crítica da realidade, sistematização das contribuições e devolutiva ao grupo.



POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO

A avaliação das Rodas de Conversa pode ocorrer de modo processual, por meio de:

- registros em diário de campo da equipe de mediação ou coordenação pedagógica;
- devolutivas orais ao final de cada encontro;
- questionário avaliativo breve ao término do ciclo;
- análise das necessidades formativas registradas no varal.

SUGESTÕES DE DESDOBRAMENTOS FUTUROS

- elaboração de planos de formação permanente com base nas necessidades formativas mapeadas;
- criação de grupos de estudo sobre temas recorrentes (currículo integrado, trabalho como princípio educativo, avaliação na EPT, inclusão, tecnologias, etc.);
- institucionalização das Rodas de Conversa como prática regular de formação em serviço;
- produção de novos produtos educacionais (cadernos de formação, sequências didáticas, projetos integradores) a partir das discussões.

INSTRUMENTOS E MATERIAIS

RODA DE CONVERSA I

Figura 1 – Sugestão de Cartão de acolhida da Roda de Conversa I



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Figura 2 - Fichas com palavras freireanas.

Esperança	Cooperação	Utopia
Diálogo	Emancipação	Inacabamento
Liberdade	Cultura	Problematização
Autonomia	Resistência	Ética

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025). Disponível em:



https://drive.google.com/file/d/1jyNh5UBg-g-vz1pk4C4fVcnSzHc8n6N8t/view?usp=drive_link

Figura 3 - Disposição das fichas sobre a mesa.



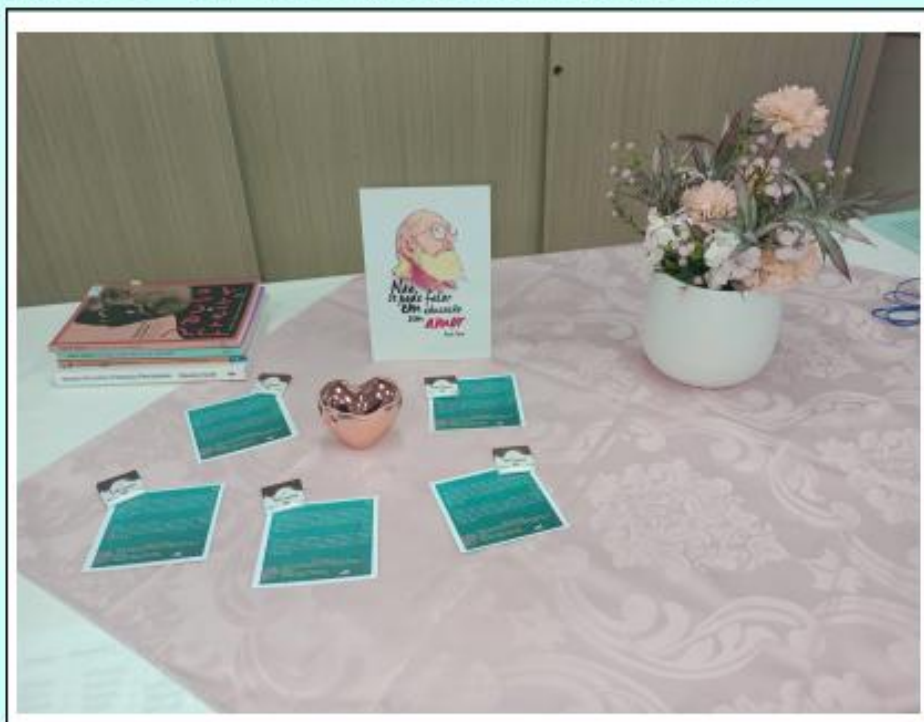
Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

Figuras 4 - Estrada sinuosa ladeada por árvores.



Fonte: Imagem gerada pelo ChatGPT - OpenAI (2025).

RODA DE CONVERSA II

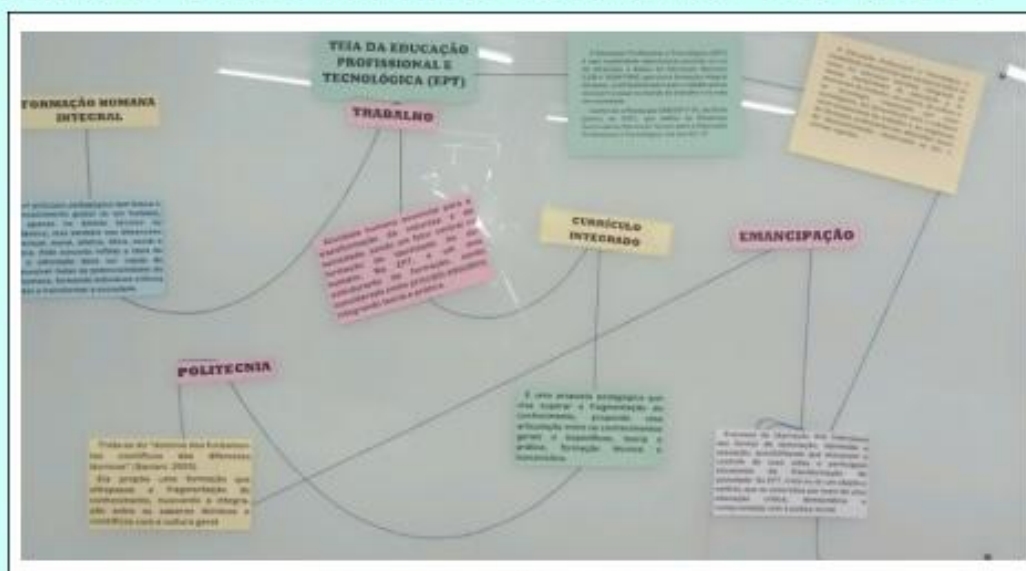
Figura 5 – Ambientação e Acolhida afetiva.

Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

ACESSE O VÍDEO:

https://drive.google.com/file/d/1XYnWS7k7Ngy-MQOsw-NLQhTyLGUwbQtS/view?usp=drive_link

Figura 6 - Painel construído na Dinâmica “Teia da EPT”.

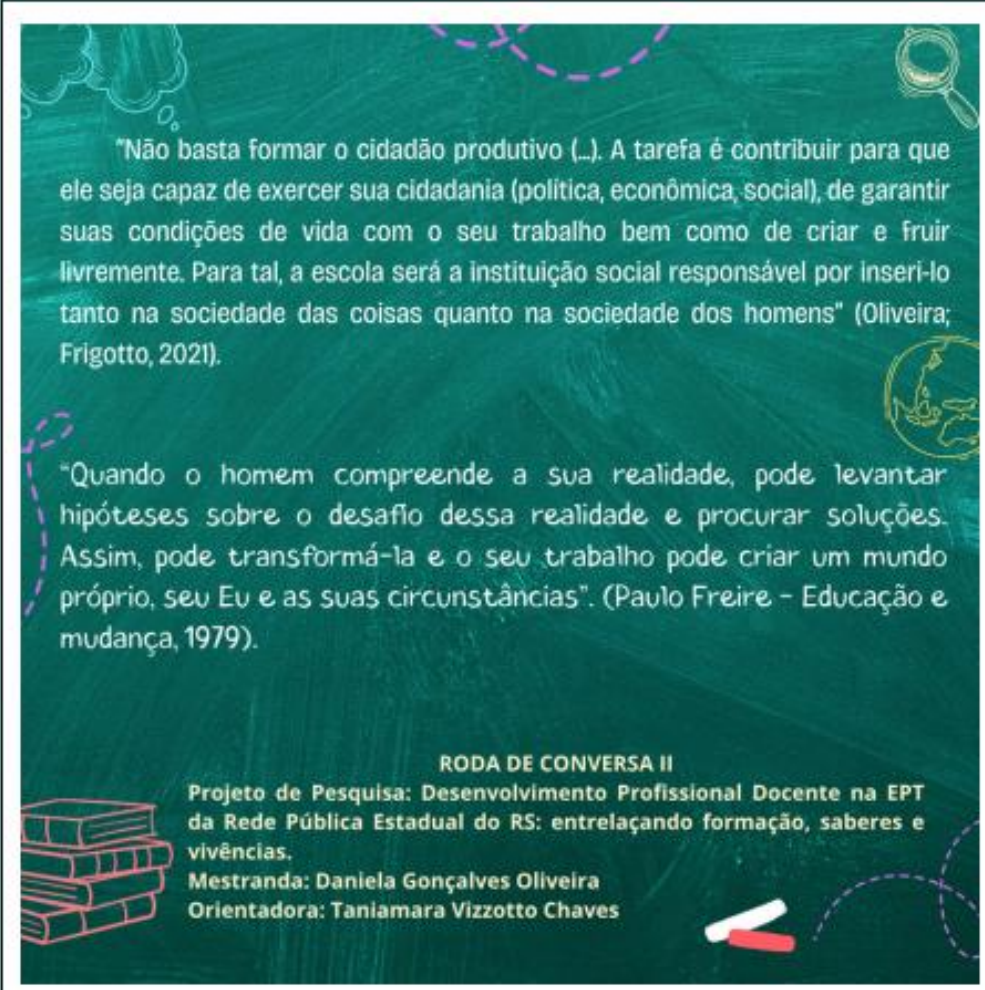


Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

ACESSE AQUI O MATERIAL DE APOIO
PARA A DINÂMICA “TEIA DA EPT”.



Figura 7 – Sugestão de Cartão de Acolhida ou fechamento da Roda de Conversa II.



"Não basta formar o cidadão produtivo (...). A tarefa é contribuir para que ele seja capaz de exercer sua cidadania (política, econômica, social), de garantir suas condições de vida com o seu trabalho bem como de criar e fruir livremente. Para tal, a escola será a instituição social responsável por inseri-lo tanto na sociedade das coisas quanto na sociedade dos homens" (Oliveira; Frigotto, 2021).

"Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias". (Paulo Freire - Educação e mudança, 1979).

RODA DE CONVERSA II
Projeto de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente na EPT da Rede Pública Estadual do RS: entrelaçando formação, saberes e vivências.
Mestranda: Daniela Gonçalves Oliveira
Orientadora: Taniamara Vizzotto Chaves

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

RODA DE CONVERSA III

Figura 8 - Ambientação e Acolhida afetiva.

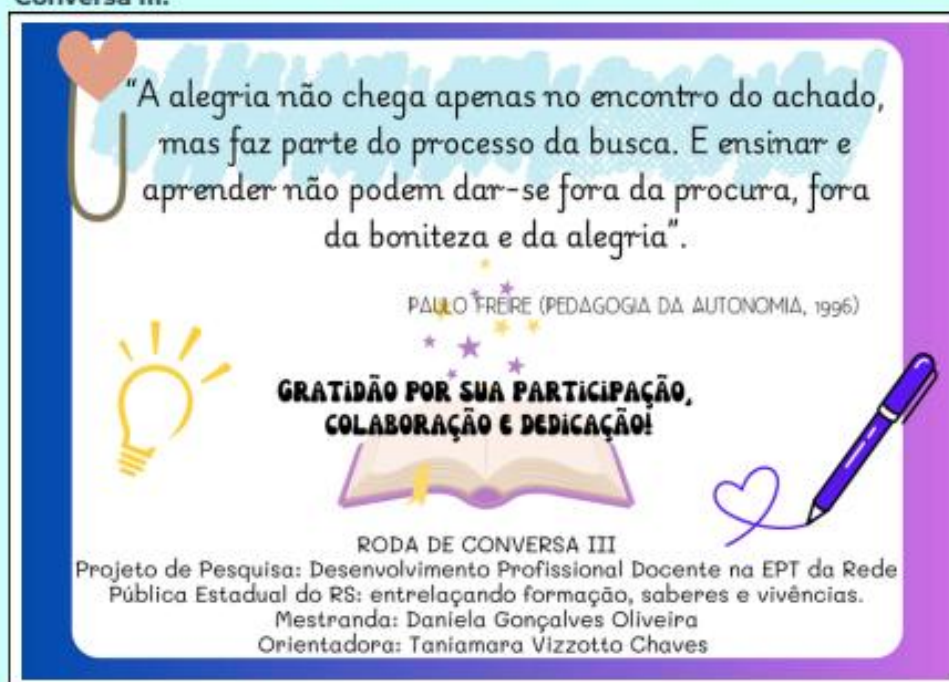


Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

ACESSE AQUI O MATERIAL DE APOIO PARA A
DINÂMICA "CARTA AOS PROFESSORES".



Figura 9 – Sugestão de Cartão de Acolhida ou fechamento da Roda de Conversa III.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, F. M. de; GALIAZZI, M. do C. **A formação do professor em Rodas de Formação.** Revista brasileira de Estudos pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CHAVES, T. V. **Ensinar Exige: A Pedagogia da autonomia de Paulo Freire para a formação de professores. 26 out. 2023. In: Curso de Extensão EPT em Debate - Formação de Professores.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Oh5ncOm_2FU. Acesso em: 26 out. 2023.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

_____. **Educação e mudança.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

_____. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FRIGOTTO, G. **A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica.** In: MOLL, J. e colab. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 25-41.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado [livro eletrônico]: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2022.

MARCELO GARCÍA, C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro.** Sísifo – Revista das ciências da educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

RAMOS, M. N. **Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores.** Trabalho & Educação (UFMG), v. 23, p. 207-218, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

WARSCHAUER, C. **Entre na Roda: a formação humana nas escolas e nas organizações.** Paz e Terra: São Paulo, 2017.

SOBRE AS AUTORAS



Daniela Gonçalves Oliveira - Possui Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus Santiago (2005), Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Faveni - UNIFAVENI (2023); Especialização em Educação Ambiental pela Universidade Castelo Branco (2005); Gestão de Equipes e Viabilidade de Projetos pela Faculdade Única (2021); Gestão Escolar (Administração, Supervisão e Orientação) pela Faculdade Iguaçu (2024);

Docente da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, com experiência na Educação Profissional e Tecnológica em Cursos Técnicos e Curso Normal. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), desenvolve pesquisa sobre desenvolvimento profissional docente na EPT, saberes e identidade docente, em perspectiva freireana.

E-mail:

daniela-goliveira@educar.rs.gov.br

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/3604970284910177>



Taniamara Vizzotto Chaves – Possui graduação em Licenciatura Plena em Física pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (1997), Mestrado (2002) e Doutorado(2014) em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Atualmente é docente do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), atuando em Cursos de Formação Técnica Integrada, no Curso de Licenciatura em Física e no Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT.


Coordena o Grupo de Pesquisa "Emancipação sem Fronteiras: formação inicial e continuada de professores" certificado pelo IFFar. Tem experiência nas áreas de Ensino e de Educação atuando principalmente nos seguintes temas e linhas de pesquisa: Teorias e Práticas para a Educação Profissional e Tecnológica, Ensino de física para a Educação Básica, Formação inicial e continuada de professores, Currículo e saberes docentes.

Email:

taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5956372151365815>



*"É impossível ensinar sem
essa coragem de querer bem,
sem a valentia dos que
insistem mil vezes antes de
uma desistência. É
impossível ensinar sem a
capacidade forjada,
inventada, bem cuidada de
amar."*

Paulo Freire

*“Educar é
impregnar
DE SENTIDO
O QUE FAZEMOS
a cada
instante”*

(Paulo Freire)



APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Título do Projeto: Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Profissional e Tecnológica da rede pública estadual do Rio Grande do Sul: entrelaçando formação, saberes e vivências.

Pesquisador Responsável: Daniela Gonçalves Oliveira

Endereço: Rua Marechal Deodoro, nº 372 - Bairro: Centro, Santiago-RS

Telefone para Contato: (55) 99973-3234

E-mail: daniela.2023100190@aluno.iffar.edu.br

Orientadora: Profª. Drª. Taniamara Vizzotto Chaves

Endereço: Rua Herondina M. Escobar, nº 75 - Bairro: Betim, São Borja-RS.

Telefone para Contato: (55) 99954-7803

E-mail: taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br

Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) - Campus Jaguari

Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Prezado (a) Participante de Pesquisa,

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa denominado "DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL: ENTRELAÇANDO FORMAÇÃO, SABERES E VIVÊNCIAS" que está sendo desenvolvida por Daniela Gonçalves Oliveira, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Polo IFFar, Campus Jaguari, sob a orientação da Profª. Drª. Taniamara Vizzotto Chaves.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora responderá todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Na sequência, são elencadas as informações e instruções relevantes da pesquisa.

1. OBJETIVO DO PROJETO: Investigar as contribuições dos saberes docentes e processos formativos para o desenvolvimento profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica em uma escola da rede pública estadual e qual seu impacto na práxis pedagógica em cursos técnicos de nível médio subsequente.

2. PROCEDIMENTOS: A sua participação consistirá em responder a um questionário online (Google Forms) e participar de três rodas de conversa com os professores vinculados aos cursos técnicos que você atua como docente no Instituto Estadual de Educação Professor Isaías. O questionário (Google Forms) será enviado por e-mail ou WhatsApp, de acordo com sua preferência. As rodas de conversa serão realizadas de forma presencial, com duração aproximada de 2 horas, com local e horário previamente agendados com todos os participantes, dentro da organização do calendário escolar da sua instituição de ensino, e conduzidas para fomentar o diálogo de forma segura e produtiva, promovendo um ambiente de respeito mútuo e de colaboração. As Rodas de Conversa serão gravadas pela pesquisadora responsável, utilizando um dispositivo eletrônico de gravação, e posteriormente serão transcritas.

3. POTENCIAIS RISCOS: Os riscos desta pesquisa se classificam como grau baixo (mínimo), tendo em vista que não haverá exposição dos participantes a perigos físicos ou materiais. Entretanto, pode envolver algum desconforto, tendo em vista aspectos como timidez, nervosismo ou emoção em razão dos diálogos e histórias compartilhadas durante as Rodas de Conversa, que possam suscitar lembranças de cunho particular ou medo de expor seu pensamento frente a outras pessoas. Se, por acaso, alguém se sentir emocionalmente perturbado durante o encontro, terá a opção de decidir se deseja continuar ou parar sua participação. Caso opte pela interrupção, ajustes serão feitos para marcar um novo encontro em um momento mais confortável, de acordo com disponibilidade dos participantes. Porém, caso o participante não deseje mais participar, poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem consequências negativas, não acarretando nenhum dano de caráter pessoal e nem institucional. Caso ocorra a necessidade de intervenção de saúde, no que se refere a atendimento médico e psicológico, a responsabilidade será inteiramente das pesquisadoras, sendo que estes assumirão a assistência integral das complicações e danos decorrentes dos riscos previstos. E sendo necessário o atendimento por profissional de saúde, o participante será encaminhado para o serviço de saúde pública mais próxima ou de sua preferência. A etapa de preenchimento do questionário online também não apresenta riscos físicos, mas pode causar desconforto em relação ao tempo gasto ou às perguntas incluídas

4. BENEFÍCIOS: No que tange ao contexto de aplicação da pesquisa, compreendemos que a investigação, durante suas etapas metodológicas e por meio do Produto Educacional a ser construído, possibilitará a compreensão dos saberes docentes mobilizados na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fortalecendo a identidade docente e possibilitando uma transformação profunda nas práticas educativas, com a valorização da formação humana integral. Além disso, os benefícios da pesquisa delineada referem-se a viabilizar uma investigação de cunho social, que contribua para o campo da educação, tanto no que diz respeito aos resultados e discussões a serem suscitados, quanto a disponibilização do Produto Educacional oriundo da pesquisa, que subsidiará o desenvolvimento profissional docente e a práxis pedagógica dos professores atuantes na EPT. Por fim, se pretende divulgar os resultados

encontrados neste estudo em veículos e eventos da área da Educação, livros, artigos, capítulos de livros, etc., para contribuir na área da educação profissional e tecnológica.

5. GARANTIA DE SIGILO: Por uma das técnicas de coleta de dados se tratar das rodas de conversa não é possível garantir o anonimato completo em virtude de envolver outros participantes da pesquisa no mesmo espaço e no mesmo momento. Porém, ao divulgar os dados da pesquisa em revistas acadêmico-científicas e/ou anais de eventos científicos, asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O anonimato dos participantes será garantido através da utilização de nomes fictícios, escolhidos de maneira individual por cada participante, quando da publicação de dados coletados a partir da pesquisa. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo sob sua guarda e responsabilidade, em computador pessoal, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Após esse período, todas as informações coletadas e analisadas mediante os questionários e as rodas de conversa realizadas serão apagadas e eliminadas do computador.

6. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

7. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

8. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: esse documento (TCLE) que será assinado no momento da apresentação da proposta de pesquisa aos participantes, de forma presencial, será assinado em duas vias, sendo que uma delas ficará com você e a outra com as pesquisadoras. A pesquisadora responsável garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Daniela Gonçalves Oliveira, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), campus de Jaguari, pelo telefone (55) 999733234, e-mail daniela.2023100190@aluno.iffar.edu.br e endereço pessoal Rua Marechal Deodoro, 372, Bairro Centro, Santiago-RS, CEP 97700-455.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFFar, situado no endereço Alameda Santiago do Chile, 195, Bairro - Nossa Sra. das Dores, Santa Maria - RS, 97050-68, Fone/Fax: (55)3255-0200, e-mail: cep@iffarroupilha.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e

educativo, que se direciona na defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, respeitando todos os padrões éticos das diversas áreas do conhecimento e de acordo com os princípios básicos do Instituto Federal Farroupilha- IFFar.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, com todas as páginas rubricadas e numeradas, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora responsável e outra com o participante da pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____ portador do RG nº _____ declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e confirmo que Daniela Gonçalves Oliveira explicou-me os objetivos dessa pesquisa, bem como a forma de participação. Eu li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, portanto, concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa. Estou consciente que posso deixar a pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Santiago, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante da pesquisa



Documento assinado digitalmente
DANIELA GONCALVES OLIVEIRA
Data: 20/09/2024 15:46:03-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Daniela Gonçalves Oliveira
CPF: 000.394.790-48
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Profissional e Tecnológica da rede pública estadual do Rio Grande do Sul: entrelaçando formação, saberes e vivências.

Pesquisador Responsável: Daniela Gonçalves Oliveira

Endereço: Rua Marechal Deodoro, nº 372 - Bairro: Centro, Santiago-RS

Telefone para Contato: (55) 99973-3234

E-mail: daniela.2023100190@aluno.iffar.edu.br

Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) - Campus Jaguari

Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

A autora do presente projeto assume o compromisso de manter e preservar a confidencialidade e o sigilo sobre todas as informações relacionadas à privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados através da aplicação de questionário online (Google Forms) e de Rodas de Conversa, mediadas, gravadas e transcritas pela pesquisadora responsável.

Compromete-se, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução da presente pesquisa e que não serão socializadas em formato que possibilite a identificação dos participantes deste estudo.

Este projeto de pesquisa foi submetido à apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (cep), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), tendo sido aprovado em ____/____/_____, sob número do CAAE

Jaguari – RS, 19 de julho de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br DANIELA GONCALVES OLIVEIRA
Data: 23/07/2024 13:45:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Daniela Gonçalves Oliveira
CPF: 000.394.790-48
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DOCENTE

21/11/2025, 16:54

QUESTIONÁRIO - PESQUISA "DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TEC...

QUESTIONÁRIO - PESQUISA "DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL: ENTRELACANDO FORMAÇÃO, SABERES E VIVÊNCIAS"

Prezado(a) Docente, este questionário faz parte dos procedimentos de coleta/construção de dados da pesquisa desenvolvida pela Mestranda Daniela Gonçalves Oliveira, vinculada à linha de pesquisa "Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica", do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Polo IFFAR- Campus Jaguari, intitulada "Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Profissional e Tecnológica da rede pública estadual do Rio Grande do Sul: entrelaçando formação, saberes e vivências", sob orientação da Professora Dr^a. Taniamara Vizzotto Chaves.

O objetivo desta pesquisa é investigar as contribuições dos saberes docentes e processos formativos para o desenvolvimento profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica em uma escola da rede pública estadual e qual seu impacto na práxis pedagógica em cursos técnicos de nível médio subsequente.

Mediante, seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, lhe enviamos o presente questionário e desde já agradecemos por disponibilizar seu precioso tempo para respondê-lo.

O questionário é composto por 14 (quatorze) questões, cujas respostas serão fundamentais para o êxito dessa pesquisa.

Reafirmamos aqui nosso compromisso ético com o anonimato e sigilo das informações por você prestadas.

Caso deseje mais informações, esclarecimentos ou sugestões, poderá entrar em contato através do

e-mail: daniela.2023100190@aluno.iffar.edu.br ou telefone: (55) 99973-3234.

Atenciosamente, Daniela Gonçalves Oliveira

* Indica uma pergunta obrigatória

21/11/2025, 16:54

QUESTIONÁRIO - PESQUISA "DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TEC...

1. E-mail *

2. NOME COMPLETO:

3. QUAL SEU GÊNERO?

Marcar apenas uma oval. Feminino Masculino Prefiro não declarar

4. SUA IDADE:

5. INFORME QUAL(IS) O(S) SEU(S) CURSO(S) DE GRADUAÇÃO E O GRAU
(BACHARELADO, LICENCIATURA E/OU TECNÓLOGO):

21/11/2025, 16:54

QUESTIONÁRIO - PESQUISA "DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TEC...

6. POSSUI FORMAÇÃO EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO
- ESTOU CURSANDO

7. EM CASO AFIRMATIVO, INFORME QUAL(IS) CURSO(S) E EM QUAL(IS) ÁREAS:

8. OUTROS CURSOS (TÉCNICO, APERFEIÇOAMENTO, FORMAÇÃO PEDAGÓGICA):

9. TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:

10. TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT):

21/11/2025, 16:54

QUESTIONÁRIO - PESQUISA "DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TEC...

11. EXERCE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL, ALÉM DA DOCÊNCIA? SE SIM, QUAL?

12. QUAL SEU ATUAL VÍNCULO INSTITUCIONAL COMO DOCENTE NA EPT:

Marcar apenas uma oval.

- Professor Efetivo (concurado)
- Professor Contratado
- Outro

13. VOCÊ CONSIDERA QUE A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ADQUIRIDA FORA DO MAGISTÉRIO CONTRIBUI PARA SEU TRABALHO COMO PROFESSOR(A) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL? COMENTE:

14. VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA

21/11/2025, 16:52

Avaliação das Rodas de Conversa com Docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Avaliação das Rodas de Conversa com Docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Instruções:

Responda com sinceridade, assinalando ou descrevendo suas percepções sobre as Rodas de Conversa.

Sua contribuição é essencial para melhorar esta proposta formativa e validá-la como Produto Educacional do Projeto de Pesquisa: "Desenvolvimento Profissional Docente na Educação

Profissional e Tecnológica da rede pública estadual do Rio Grande do Sul:

entrelaçando formação, saberes e vivências" desenvolvido

no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em

Rede Nacional (ProfEPT).

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. *1. As rodas de conversa contribuíram para o seu desenvolvimento profissional docente?* *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Parcialmente
 Não

2. *2. A estrutura das rodas de conversa (tempo, organização, mediação) foi adequada?* *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Parcialmente
 Não

21/11/2025, 16:52

Avaliação das Rodas de Conversa com Docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

3. 3. Durante a participação nas rodas de conversa, você percebeu a construção de conhecimentos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, de forma significativa
- Parcialmente
- Não

4. 5. Como você se sentiu ao participar das rodas de conversa? *

Marcar apenas uma oval.

- Motivado(a) e engajado(a)
- Confortável para compartilhar ideias
- Indiferente
- Inseguro(a) ou tímido(a)
- Outro

5. 6. Você prefere formações continuadas. e/ou permanentes... *

Marcar apenas uma oval.

- Institucionalizadas (planejadas pela gestão da rede estadual)
- Baseadas nas necessidades formativas dos docentes
- Híbridas (parte institucional, parte demanda docente)

6. 7. De 1 a 5, qual sua satisfação com a experiência? *

() 1 (pouco) () 2 () 3 () 4 () 5 (muito)

1 2 3 4 5



21/11/2025, 16:52

Avaliação das Rodas de Conversa com Docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

7. **8. Complete a frase: Minha participação nestas rodas de conversa me fez sentir/perceber/querer...** *

8. **Sugestões e críticas (Aspectos positivos e/ou negativos; O que poderia ser acrescentado ou modificado nas rodas; Temas futuros que gostaria de discutir, etc.)** *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários