

Artigo

Saberes docentes na educação profissional: percepções dos professores do Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará

Teaching practice knowledge for the professional education: Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará teachers' perception

Conocimientos docentes para la Educación Profesional: percepciones des los profesores del Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará

Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira¹, Ana Cristina de Moraes²

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Canindé- CE, Brasil.

² Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza-CE, Brasil.

Resumo

O presente artigo analisa a percepção dos professores dos cursos de Graduação Tecnológica acerca dos saberes necessários à docência, considerando as condições nas quais estes conhecimentos e concepções foram produzidos. Esse recorte temático justifica-se pelo fato de que, em geral, as formações iniciais dos professores dos cursos tecnológicos não se situam no campo das licenciaturas. O estudo adota uma abordagem metodológica com base na pesquisa de campo, de natureza qualitativa, assumindo como método para coleta de dados a aplicação de questionários assíncronos *on-line* e a realização de entrevistas remotas semiestruturadas; bem como da revisão teórico-bibliográfica e documental dos referenciais teóricos que tratam dos saberes docentes e das diretrizes para os cursos de Graduação Tecnológica. Participaram da pesquisa quatorze professores do Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará (CENTEC), localizado no município de Quixeramobim. As análises apontaram que a percepção dos professores converge para uma racionalidade técnica-instrumental, na qual os saberes docentes são definidos de acordo com as demandas imediatas dos setores produtivos da sociedade de mercado. Há, portanto, elementos de conformação na percepção dos professores que são produzidos na trajetória pessoal, acadêmica e profissional dos sujeitos em função de uma lógica neoliberal que atua na formação da subjetividade dos indivíduos através de diversas mediações, sendo uma delas a pedagogia e suas mediações específicas no campo educativo como o currículo, a didática e da formação docente.

Abstract

The following paper analyzes the Technological Graduation courses teachers' perception about the knowledge needed in the teaching practice, considering the conditions in which those knowledge and conceptions were produced. This thematic approach is based on the fact that, in general, the technological courses teachers' degree is not related to the teaching license field. The study adopts a methodological approach based on field research, of a qualitative nature, assuming as a method for data collection the application of asynchronous online questionnaires and the realization of semi-structured remote interviews; as well as the theoretical-bibliographic

¹Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira, Universidade Estadual do Ceará, antonio.wherberty@aluno.uece.br

²Ana Cristina de Moraes, Universidade Estadual do Ceará, cris.moraes@uece.br



and documental review of theoretical references that deal with teaching knowledge and guidelines for Technological Undergraduate courses. Fourteen professors from the Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará (CENTEC), located in the municipality of Quixeramobim, participated in the research. The analysis showed that the teachers' perception converges to a technical and instrumental rationality, in which the teaching knowledge is defined according to the immediate demands of the production sectors of the market society. There are, therefore, elements of conformity in teachers' perceptions that are shaped by the subjects' personal, academic, and professional trajectories, influenced by a neoliberal logic that acts upon the formation of individuals' subjectivity through various mediations, one of which is pedagogy and its specific mediations in the educational field, such as curriculum, didactics, and teacher training.

Resumen

El artículo analiza la percepción de los profesores de cursos de graduación tecnológica en cuanto a los saberes esenciales para el trabajo docente, considerando las condiciones en que estos conocimientos fueron producidos. Este enfoque temático es debido a que, en general, la formación inicial de los docentes de los cursos tecnológicos no se ubica en el ámbito de las carreras de magisterio. El estudio adopta un enfoque metodológico basado en la investigación de campo, de carácter cualitativo, asumiendo como método de recolección de datos la aplicación de cuestionarios en línea asincrónicos y la realización de entrevistas semiestructuradas a distancia; así como la revisión teórico-bibliográfica y documental de referentes teóricos que versan sobre saberes docentes y lineamientos de las carreras de Grado Tecnológico. Catorce profesores del Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará (CENTEC), ubicado en el municipio de Quixeramobim, participaron de la investigación. Las analices señalaron que la percepción de los profesores converge a una racionalidad técnica e instrumental, en que los saberes docentes son definidos de acuerdo a las demandas inmediatas de los procesos productivos del mercado. Hay, por lo tanto, elementos de conformidad en la percepción de los docentes que se producen en la trayectoria personal, académica y profesional de los sujetos en función de una lógica neoliberal que actúa en la formación de la subjetividad de los individuos a través de diversas mediaciones, siendo una de ellas la pedagogía y sus mediaciones específicas en el ámbito educativo, como el currículo, la didáctica y la formación docente.

Palavras-chave: Educação Profissional, Graduação Tecnológica, Formação de Professores, Saberes Docentes.

Keywords: Professional Education, Technological Graduation, Teachers Training, Teaching practice knowledge.

Palabras clave: Educación Profesional, Graduación Tecnológica, Formación de Profesores, Conocimiento Docente.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar, com base em pesquisa realizada³, a percepção dos professores dos cursos de Graduação Tecnológica acerca dos saberes necessários à docência, considerando as condições nas quais estes conhecimentos e concepções foram produzidos. A relação com a temática foi tecida a partir da experiência como pedagogo em uma das unidades operacionais do Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará

³ Esta pesquisa foi realizada entre os meses de agosto e dezembro de 2021, no âmbito de um Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino de uma universidade pública estadual brasileira.

(CENTEC)⁴. Neste contexto, verificamos que, de modo geral, as formações iniciais dos professores dos cursos tecnológicos não se situam no campo dos cursos de licenciatura, tradicionalmente dedicados à formação para o ensino. Ainda nesta vivência, foi possível acompanharmos o cotidiano de trabalho dos professores, seus dilemas profissionais e percepções acerca do ser e do fazer docente.

Os cursos de Graduação Tecnológica articulam-se com os arranjos produtivos estabelecidos pela sociedade de mercado, a fim de promover a qualificação da mão de obra através do ensino profissionalizante em nível superior não-universitário. Configuram-se, assim, como a síntese dialética da relação entre o trabalho alienado produzido pela sociedade de classes e o complexo educativo. É, portanto, uma possibilidade de formação humana atualmente permeada pelas contradições inerentes à lógica destrutiva do capital, a qual demandou da investigação uma análise sob o prisma crítico edificado pelo materialismo-histórico-dialético proposto por Karl Marx (2011).

Considerando os postulados marxistas, vemos que o processo de autoconstrução do ser social tem no trabalho seu “ato ontológico-primário” (Jimenez, 2001, p. 157). Nesses termos, é o trabalho que humaniza o ser, uma vez que é a partir dele que suprimos nossas necessidades e construímos nossa existência. Isto posto, o processo de reprodução do ser humano como ser social mantém-se condicionado ao intercâmbio entre o ser humano e a natureza na constituição de sua individualidade e generalidade. Concordando com Lima e Jimenez (2011), entendemos a educação como um dos complexos sociais fundado pelo trabalho e necessário para a reprodução do ser social.

Nesse percurso, pressupomos que os conhecimentos dos professores dos cursos de Graduação Tecnológica estão inseridos nesta totalidade complexa constituída, como afirma Marx (2011, p. 15), por “uma síntese de múltiplas determinações, estando assim, na unidade do diverso”.

Nesta revisão crítica da categoria, propomos a ampliação da compreensão acerca dos saberes docentes tradicionais. Dessa forma, intentamos discutir para além do modelo teórico hegemônico da epistemologia da prática docente amplamente difundido no campo da pesquisa sobre a formação de professores no Brasil pelos trabalhos de Maurice Tardif, Claude Lessart, entre outros. Considerando o caráter teleológico do trabalho docente e as condições materiais que o determinam, procuramos analisar a percepção dos professores dos cursos de Graduação Tecnológica a respeito dos saberes necessários à prática docente em meio às múltiplas relações nas quais estes sujeitos estão inseridos. Assim, questionamos: Para os professores dos cursos de Graduação Tecnológica, quais saberes são necessários à docência? Quais são as condições em que esses saberes são produzidos? De onde vem a percepção dos professores sobre os saberes e a função social dos cursos tecnológicos nos quais atuam?

Ao partir destas questões, adotamos uma abordagem metodológica com base na pesquisa de campo, de natureza qualitativa, valendo-se da aplicação de questionários assíncronos on-line e de entrevistas remotas⁵

⁴ O lócus do estudo, cujos resultados ora se apresentam, foi a Faculdade de Tecnologia CENTEC, localizada no município de Quixeramobim, no Sertão Central cearense.

⁵ Devido ao contexto pandêmico deflagrado pelo vírus da COVID-19 e do estado de calamidade pública anunciado em 2020 que impôs medidas de distanciamento social, todas as

semiestruturadas; bem como da revisão teórico-bibliográfica e documental dos referenciais teóricos que tratam dos saberes docentes e das diretrizes para os cursos de Graduação Tecnológica. Participaram do estudo quatorze professores dos cursos tecnológicos em Alimentos; e em Gestão do Agronegócio do Instituto CENTEC⁶. A análise do material empírico se deu a partir da análise de conteúdo, de modo que as informações obtidas pudessem ser codificadas e categorizadas em contraste com o referencial teórico. Sob o enfoque interacionista simbólico da pesquisa qualitativa, entendemos que os professores desenvolvem, mesmo que inconscientemente, suas próprias teorias a respeito do modo em que sua prática docente funciona, sendo a reconstrução dessas teorias através de seus pontos de vista um “instrumento para a análise das esferas sociais” (Flick, 2009, p. 69).

Este percurso teórico-metodológico convergiu para a escrita do presente texto que se estrutura em quatro seções, iniciando com a presente introdução, seguida de breves considerações teóricas acerca da categoria dos saberes docentes e pelos resultados da pesquisa. Por fim, retomamos as questões que nortearam este trabalho e, a partir destas, tecemos algumas conclusões.

Saberes docentes: considerações teóricas e revisão crítica da categoria

O campo de investigação acerca dos saberes docentes tem sua gênese nos trabalhos de autores como Lee Shulman, Clemont Gauthier, Maurice Tardif, entre outros. Por sua vez, esses estudos foram empreendidos no contexto das reformas educacionais ocorridas nos Estados Unidos e na internacionalização das reformas do ensino e da formação dos professores, favorecendo sua rápida penetração e consolidação no cenário educacional global. Este processo ocorreu sob o argumento da necessidade de se construir uma profissionalização da docência a partir da consolidação e sistematização de um conjunto de saberes mobilizados pelos professores em sua prática, constituindo assim a base para sua profissão (Magalhães, 2016).

No Brasil, os estudos sobre os saberes docentes convergem para uma abordagem de pesquisa conhecida pelo termo *epistemologia da prática*, cujo avanço se deu a partir dos estudos de Maurice Tardif (2014, p. 255). Para o autor, a *epistemologia da prática* é o “[...] estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas”. Tardif (2014, p. 255) entende que, sob o enfoque profissional, os professores mobilizam um determinado repertório de saberes “[...] plurais, compósitos, heterogêneos” evidenciados no próprio exercício do trabalho de modo diversificado e “provenientes de fontes variadas”, das quais o autor supõe que sejam de naturezas diferentes.

O destaque dos estudos sobre os saberes que advêm da experiência conduziu a epistemologia da prática docente ao encontro com outras correntes

atividades da pesquisa foram realizadas de modo remoto com suporte nas plataformas digitais do Google Formulários e Google Meet.

⁶ A pesquisa que originou este texto foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará, sob o N^o CAAE: 46711421.3.0000.5534 em Parecer Consubstanciado N^o: 4.776.633. A letra “D” (Docente), seguido por numeração por nós atribuída, como: D01, D02; substituíram as identidades dos professores colaboradores.

teóricas ligadas à formação profissional, cuja centralidade está na resolução de problemas práticos do cotidiano laboral dos indivíduos. Conforme Magalhães (2016), a epistemologia da prática docente aproxima-se da concepção do pensamento reflexivo de John Dewey e do paradigma do professor reflexivo de Donald Schön (2000)⁷. Outros autores partem da mesma base epistemológica no estudo da profissionalização a partir da reflexão sobre a prática, como Perrenoud (1993, 2002) e Zeichner (1992, 1996, 2008).

O amplo consenso sobre epistemologia da prática como paradigma da formação docente é justificado pela necessidade de contraponto à tradição academicista do distanciamento dos pesquisadores em relação ao cotidiano escolar. Desta forma, este referencial teórico promoveria uma maior valorização da subjetividade e dos conhecimentos práticos dos professores, diminuindo os limites entre seus saberes e os saberes identificados pelos pesquisadores da área educacional.

Contudo, como aponta Magalhães (2016), o entusiasmo sobre a epistemologia da prática docente “resultou em uma apropriação apressada e sem maiores questionamentos aos seus fundamentos políticos-filosóficos, nem sempre claros ou suficientemente explícitos nas obras dos autores de referência”. Sob o mesmo prisma crítico, Costa, Pereira e Lima (2019, p. 470) questionam a hegemonia da categoria dos saberes docentes nos documentos oficiais que definem as políticas de formação de professores no Brasil, e da epistemologia da prática docente como referencial teórico de grande parte das investigações sobre a docência. Os autores concordam que os saberes docentes são uma categoria que “expressa a realização real de uma prática, de uma atividade profissional: a do professor”, o que engloba um conjunto de conhecimentos e sua relação com a prática dos docentes em seu cotidiano. Porém, consideram a necessidade de uma ampliação da compreensão acerca desses saberes para além da mera descrição dos conhecimentos dos professores.

A epistemologia a prática como paradigma reforça a relação entre a racionalidade neoliberal e a formação instrumental de professores. Segundo Laval (2019), o neoliberalismo reconfigura a educação pública para se alinhar ao mercado, reduzindo a escola a uma função instrumental de treinamento para o trabalho e subordinando-a aos interesses econômicos. O impacto disso na formação dos professores está na perda da sua autonomia pedagógica, no controle do seu trabalho e na pressão que sofrem para seguir diretrizes de eficiência, muitas vezes em detrimento da qualidade da relação educativa que fundamentam o ensino.

Em síntese, os autores supracitados apontam que a fragilidade da matriz teórica sobre os saberes docentes e sobre a epistemologia da prática docente “reside essencialmente na ausência de reflexão sobre as condições de produção do objeto que elas pretendem analisar” (Costa; Pereira; Lima, 2019, p. 484). Toma-se como dado aquilo que tais teorizações se propuseram a

⁷ John Dewey propôs uma educação centrada na experiência e na reflexão crítica, em que o aprendizado ocorre pela reconstrução ativa do conhecimento através de problemas reais e colaboração, formando alunos críticos e autônomos (Dewey, 1979). Donald Schön, em “O Profissional Reflexivo: Como os Profissionais Pensam em Ação” (1983), ampliou esse conceito ao “professor reflexivo”, que aprende e se adapta pela reflexão sobre e durante a prática (“reflexão sobre a ação” e “reflexão na ação”). Ambos enfatizam a experiência prática e a reflexão como bases para uma pedagogia adaptável e contextualizada.

explicar, isto é, as circunstâncias onde este conjunto de conhecimentos são construídos e sua relação com a prática educativa no cotidiano das relações sociais onde a vida material é constituída.

Guiados pela tendência de descrever e validar os saberes dos professores pela sua utilidade prática e eficácia, e não pela sua pertinência na análise do real e na instrumentalização da práxis docente, o referencial teórico da epistemologia da prática tende a configurar-se como uma tentativa de reprodução de uma prática modelar. Nessa perspectiva, a docência e a formação estariam reduzidas à replicação de conhecimentos estranhos aos sujeitos em formação. Assim, uma vez validados pela experiência individual e profissional, e comprovada sua utilidade e originalidade, os saberes docentes apreendidos pelas pesquisas são sistematizados e integrados aos currículos de formação dos professores, distantes dos contextos e das relações nas quais foram produzidos.

Em contraposição à hegemonia da epistemologia da prática, destacamos as reflexões de Pimenta (1996, p. 73) quando considera que, frente aos dilemas sociais contemporâneos, os processos de pesquisa sobre a formação de professores devem superar as análises excessivamente voltadas para a prática dos professores. Diferenciando-se de uma abordagem “burocrática e cartorial” que não considera a legítima captação das contradições presentes na educação como prática social. Tais análises, conforme aponta Magalhães (2016), mantêm uma estreita relação com o pragmatismo e instrumentalismo próprio das políticas neoliberais, portanto alheia à docência como práxis⁸.

O trabalho docente considerado como práxis, isto é, como uma “unidade dialética entre teoria e prática que se caracteriza pela ação-reflexão-ação” pressupõe sua articulação aos contextos da organização escolar e da “organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista” (Azzi, 1999, p. 32). Neste plano, a particularidade do trabalho dos professores contribui para a reconstrução da totalidade na qual o complexo educativo está inserido e que, por sua vez, acaba determinando diferentes níveis de práxis expressas no saber e fazer pedagógicos.

O trabalho do professor assume um caráter praxiológico na medida em que determina, junto ao aluno – objeto-sujeito do processo de ensino-aprendizagem –, os saberes inerentes às atividades docentes. Esse saber plural “ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando a sua transformação, transforma também esse sujeito – no caso o professor que se enriquece durante o processo” (Azzi, 1999, p. 47). Com efeito, o trabalho docente afeta e é afetado pelo contexto onde se dá a prática do ensino, constituindo assim um movimento no real de objetivação do professor. Este por sua vez é classificado por Azzi (1999) em dois níveis, sendo eles: objetivação para si, quando representa meras adaptações e interiorizações do mundo (práxis utilitaristas); e objetivação em si, quando é criativa e sintetizadora (práxis criativas).

⁸ Para Pimenta (1996), as dimensões do conhecimento, da intencionalidade (atividade teórica) e as da intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente são o que lhe confere um valor praxiológico – de atividade teórico-prática. Com base em Vásquez (1968), que parte da definição de Marx, a práxis é a atividade (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade

Enquanto objetivação do professor, o trabalho docente configura-se como um pôr teleológico⁹, ou seja, uma ação previamente idealizada pelo sujeito-professor e permeada por determinada intencionalidade, fruto de causalidades (dadas ou postas)¹⁰ anteriores ao próprio sujeito, não sendo reduzida apenas às relações práticas e imediatas do contexto de ensino como a sala de aula e a escola. Para Magalhães (2016, p .117), mesmo que a ação prática do ensinar assuma determinada importância na apreensão dos saberes docentes, “[...] a teleologia da ação docente – se é que se pode falar nestes termos – se presentifica também no sentido político e ideológico (intencional) que o professor confere ao seu trabalho” em momentos de planejamento, de avaliação, de ponderação sobre seu ofício e quando projeta idealmente sua ação. A todo momento, os saberes inerentes à atividade docente estão sendo produzidos, reproduzidos ou sendo ressignificados pelos professores.

Considerando as reflexões teóricas sobre a temática aqui expostas, pressupomos a interposição de processos de formação humana mais amplos na qual os professores dos cursos de Graduação Tecnológica estão inseridos (causalidades postas) na construção das suas concepções acerca dos saberes necessários à docência (teleologia do trabalho docente). Reconstruir as condições em que estas concepções foram edificadas a partir dos relatos dos professores torna-se para nós um primeiro passo para a problematização da formação de professores em geral e para a Educação Profissional e Tecnológica de modo particular que transcende o caráter pragmático e instrumental das políticas preconizadas pelo capital e sua ideologia neoliberal. Dado o exposto, buscaremos dar conta desta reconstrução nos escritos a seguir.

Diálogo com os resultados

A coleta do material empírico foi realizada a partir de questionário on-line e de entrevistas semiestruturadas. Foram consultados um total de quatorze professores atuantes nos cursos de Graduação Tecnológica em Alimentos e Gestão do Agronegócio do Instituto CENTEC, em Quixeramobim, Ceará. Tomando como base o referencial acima exposto, apoiamo-nos no entendimento de que a construção das percepções dos professores acerca dos saberes necessários à docência advém, além de sua prática profissional, de um processo formativo mais amplo condicionado pela lógica do modelo de produção da vida material regida pelo capital. Na busca por analisar tal percepção, foram sondados primeiramente quais são os saberes necessários à docência nos cursos tecnológicos e seus significados. Em seguida realizamos

⁹ A Teleologia pressupõe uma ação concebida previamente no plano das ideias, de modo a orientar a ação humana que será efetivada para alcançar um fim estabelecido. O trabalho como pôr teleológico significa uma atividade humana determinada pelas representações, imaginações ou ideação de um projeto construído pelo ser humano para atender suas necessidades concretas, objetivas

¹⁰ Segundo Lukács (2015), a causalidade é um princípio autofundado que existe de modo independente do agir humano, mesmo que seja fundado pelo ato consciente do ser social. A causalidade dada, por exemplo, é a própria natureza em sua objetividade e sem interferência do ser social. Já a causalidade posta é obra da ação humana pelo trabalho sobre a natureza, gerando uma nova objetividade.

o levantamento de elementos que demonstrassem a origem e as condições de produção destas percepções.

A percepção dos professores acerca dos saberes docentes para o ensino nos cursos de Graduação Tecnológica foram expressas nas seguintes falas:

Além dos conhecimentos técnicos e práticos relacionados à área, aspectos éticos também devem fazer parte da grade curricular durante o processo formativo dos futuros profissionais. (D16, 2021)

Ter formação na área que leciona, noção de informática, inglês e ter complementação pedagógica, se for o caso. Além de cursos de pós-graduação, como especialização, mestrado e doutorado. Na verdade, quanto mais capacitação, melhor. É muito importante o professor ter conhecimento em metodologias ativas, tecnologias de informação e comunicação e ter didática. (D02, 2021)

O conhecimento específico de sua área de atuação (se possível teórico e prático, dependendo de cada área) e uma boa didática, assim como saber relacionar bem teoria e prática, por isso do conhecimento prático. (D13, 2021)

Conhecimento técnico da área, experiência na área que leciona. Acredito muito ser necessário também conhecimento de metodologias e práticas pedagógicas. (D07, 2021)

Além do conhecimento teórico e prático inerente a cada área, há a necessidade de conhecimentos na área de gestão de pessoas, psicologia e estudos de metodologias para o ensino. (D04, 2021)

Conhecimento acerca da área do curso, caso sejam nas disciplinas específicas e em práticas pedagógicas. Na atual realidade faz-se necessário conhecimento das mídias e tecnologias digitais. (D15, 2021)

Conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos. (D01, 2021)

Conhecimentos teóricos e práticos na área específica do curso, conhecimentos em didática e na questão da pandemia, em ensino remoto. (D05, 2021)

Conhecimento técnico, práticas de laboratoriais, relações humanas, empatia. (D06, 2021)

Além do conhecimento técnico, é importante buscarmos conhecimento na parte pedagógica, principalmente no meu caso, cuja formação não é licenciatura. (D10, 2021)

Penso que é necessário conhecer (não necessariamente nessa ordem) sobre: Comunicação, Oratória, Gestão de pessoas, Inovação, Trabalho em equipe, Habilidade para resolver problemas, Ética de trabalho, Pedagogia de ensino. Além, é claro, dos conhecimentos exigidos nos conteúdos teórico-práticos dos cursos tecnológicos. (D11, 2021)

Conhecimento técnico e prática didática. (D12, 2021)

Observamos que os dados coletados apontam para um conjunto de elementos e saberes necessários à docência nos cursos de Graduação

Tecnológica a partir do olhar docente. Diante disso, destacamos esses saberes em três subcategorias: técnicos, didático-pedagógicos e experienciais.

No tocante à construção dos **saberes técnicos**, os professores consideram que: são saberes “teóricos e práticos relacionados à área do curso” (D16, 2021), vinculados ao “saber fazer” necessário à “orientação para as aulas práticas” (D09, 2021) e adquiridos na “formação acadêmica” (D03, 2021), na “formação na área” (D02, 2021), “no desenvolvimento de outra atividade profissional” (D03, 2021) e “nas experiências vivenciadas durante os anos de profissão” (D07, 2021). São ainda conhecimentos que carregam um potencial legitimador da competência profissional desses docentes, uma vez que, como destaca a professora D15 (2021):

[...] ter o conhecimento da disciplina, do conteúdo é muito importante, porque dentro desses perfis distintos de alunos tem aqueles que vão lhe testar, tem aqueles que vão saber se você realmente é, dependendo da área de atuação, um profissional atuante ou está ali só passando o conteúdo da ementa.

Percebemos, então, que são conhecimentos produzidos em condições específicas e inerentes ao campo profissional vinculado ao mercado de trabalho e aos setores produtivos da sociedade. São em geral saberes historicamente produzidos pelo ser humano no contexto da divisão social do trabalho alienado, onde determinados sujeitos desempenham funções específicas para a produção dos bens de consumo. Estes conhecimentos são, dessa forma, recortados e convertidos em saberes escolares, disciplinares ou curriculares (Tardif, 2014) para então serem institucionalizados e sistematizados nos currículos dos cursos de Graduação Tecnológica, a fim de atender as demandas dos setores produtivos sobre a formação de mão de obra especializada. Logo, os saberes técnicos constituem conhecimentos que em geral não são produzidos pelos professores, mas sim transmitidos a estes quando de sua formação acadêmica, acrescidos de elementos ligados à aplicação desses saberes nos processos de trabalho e que são (re)transmitidos aos alunos. Registramos ainda que na fala dos professores não houve indícios de uma preocupação com a análise e a contextualização dos processos nos quais esses saberes técnicos são produzidos e aplicados à produção, assumindo assim determinado valor hegemônico na percepção dos professores.

No que se refere à construção dos **saberes didático-pedagógicos**, percebemos que esses conhecimentos não fizeram parte da formação inicial dos professores, uma vez que a maioria dos sujeitos são egressos de cursos tecnológicos ou de bacharelado. Os relatos dos professores complementam esta constatação, quando dizem que: “[...] se aprende muito com a própria prática de ensino, nas trocadas de experiências com os colegas de profissão” (D02, 2021); no “desempenho da função de professor” (D04, 2021); por meio do “diálogo com os alunos” onde se começa a “desenrolar o ensino” (D07, 2021); bem como nas “formações docentes e experiências em salas de aula” (D01, 2021) e em cursos de “complementação pedagógica” (D10, 2021). Portanto, são conhecimentos edificadas durante a prática docente, durante o ser professor, em meio às relações institucionais e na relação entre: professores/professores, professores/alunos, professores/conteúdos. De modo

geral, os conhecimentos didático-pedagógicos são adquiridos em meio a sua trajetória pessoal e acadêmica ao longo da vida escolar e na atuação como professores.

Este aspecto, em particular, justifica em parte a falta de clareza na definição por parte dos professores em relação aos significados dos saberes didáticos-pedagógicos. Em resumo, os docentes dos cursos de Graduação Tecnológica do CENTEC reconhecem a importância destes saberes, como percebemos nas falas a seguir: “É muito importante o professor ter conhecimento em metodologias ativas, tecnologias de informação e comunicação e ter didática” (D02, 2021); “Acredito muito ser necessário também o conhecimento de metodologias e práticas Pedagógicas” (D07, 2021); “[...] há necessidade de [...] estudos na área de metodologias para o ensino” (D04, 2021); “É importante buscarmos conhecimentos na parte pedagógica, principalmente no meu caso cuja formação não é licenciatura” (D10, 2021). No entanto, os sujeitos investigados tendem a atribuir à Pedagogia e à Didática o mesmo significado, qual seja:

[...] métodos mesmo para sala de aula [...] práticas que podem ser utilizadas no dia a dia para tornar aula menos cansativa, uma aula mais atraente e mais envolvente. [...] a parte burocrática do professor, não só no Diário, mas essa rotina. Entender o que é um planejamento, entender que o professor não é apenas aquele de horário de sala de aula. A parte prática ali do professor seria essa do preenchimento do diário, essa rotina de entender horários e também o que fazer [...] o que planejar, como planejar, como tornar esse meu horário de planejamento mais eficiente. (D04, 2021)

[...] uma forma que a gente tem acesso a informações de metodologias ou ferramentas [...] facilitar o nosso ensino como professor. (D15, 2021)

[...] o conhecimento do ensinar e do aprender para tentar compreender como é que tudo isso acontece. (D02, 2021)

Assim, verificamos que há na percepção dos professores a redução tanto da Pedagogia como da Didática no que se refere ao modo de ensinar os conteúdos específicos da disciplina e às técnicas necessárias para garantir esse ensino. Na esteira de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 65), percebemos que o caráter pedagógico do saber anunciado pelos professores investigados “diz respeito apenas ao metodológico, aos procedimentos” do ensinar e do planejar. Convém destacarmos que a Pedagogia trata destes aspectos (do metodológico, dos planejamentos, do ensino), mas, antes mesmo de se ocupar destes, assume um sentido mais amplo de prática social. Este último sentido não aparece nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Ao analisarmos a percepção dos professores sobre os conhecimentos didático-pedagógicos destacamos, ainda, as reflexões dos próprios sujeitos acerca de sua própria formação para a docência. Neste percurso, alguns professores foram enfáticos e objetivos em suas respostas:

[A formação] não foi suficiente. Por isso, fiz o curso de complementação pedagógica. (D02, 2021)

O que me preparou [para ser professor] foi a experiência do dia a dia, prestando atenção em cada resposta vinda dos treinandos, dos

produtores rurais, dos alunos, e daí eu ia me lapidando e percebendo os erros, os acertos e percebendo também o conjunto das pessoas que formavam cada turma...encontrei a estrada do ensinar e aprender assim. (D07, 2021)

A atuação do professor é devida uma formação constante. Ao concluir uma graduação [tecnológica ou bacharelado] não se estar preparado para a sala de aula a gestão do ensino, o norteamento da aprendizagem e avaliação/diagnóstico deste, ocorre diariamente, aplicando novas formas de ensino, principalmente dentro do contexto [pandêmico] atual. (D09, 2021)

De maneira geral o bacharelado forma mão de obra qualificada para mercado de trabalho e o mestrado pesquisadores para atuarem nas universidades. Distantes das práticas didáticas necessárias para um docente (D12, 2021);

Ao concluir uma graduação [tecnológica ou bacharelado] não se estar preparado para a sala de aula (D09, 2021);

Para a docência em si, não [me sinto preparado]. Isso também se justifica pelo fato de que sou bacharel e este tipo de formação é mais voltado ao mercado de trabalho [...], ao mundo dos negócios e empreendedorismo (D04, 2021).

Percebemos que os professores consultados não se sentem preparados ou formados para a docência. Mesmo os que cursaram uma licenciatura (apenas dois professores) destacam lacunas em sua formação didático-pedagógica, o que coloca em evidência um dos dilemas da formação inicial de professores no Brasil: a ênfase nos conteúdos específicos das disciplinas, em detrimento de um maior aprofundamento das questões ligadas à Didática, à Pedagogia e às Ciências da Educação. Além disso, mesmo os que tiveram acesso à formação em cursos de pós-graduação *strictu sensu*, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 com a titulação exigida para a docência em cursos superiores (Brasil, 1996), destacam a fragilidade em sua formação didático-pedagógica quando relatam:

[o curso de mestrado/doutorado] não explicava sobre metodologias ou algo tipo, era só a gente partir para a prática: apresentava um seminário, eles compartilhavam um modelo de plano de aula, a gente fazia esse modelo e um pedagogo da instituição nos avaliava. Mas, a gente não teve esse conhecimento assim pedagógica, era algo tudo muito prático, tinha que cumprir horas né ministrando aula nos cursos e depois era mais laboratório era mais para você produzir conhecimento científico: realizar análises e publicar artigo. (D01, 2021)

[...] os cursos de nível de Mestrado também não são tão específicos para educação: uma disciplina ou duas no máximo, ou o estágio na área. Hoje, no nível de Mestrado, eu não vejo assim que realiza uma formação específica para você atuar [como docente], apenas você vivenciou na prática o que é ser professor né, durante o mestrado, não vejo isso. A não ser que seja um mestrado voltado para área da Educação, mas para a área, por exemplo, que eu sou formado, da minha formação, não tem algo muito específico, tanto assim né para que a gente possa entender sobre essas metodologias (D04, 2021).

[...] você tá fazendo um Mestrado Acadêmico e você precisa ter um suporte em relação à docência, então eu imaginava que a gente ia ter

disciplinas voltadas para a Didática, para História da Educação, que na época eu tinha tido contato nos planejamentos no ano em que eu dei aula no [Ensino] fundamental e no Médio, mas até então nada. O professor orientou que eu e outra colega, que a gente desse uma aula e pronto, a disciplina de docência foi isso (D09, 2021).

Prevalece a percepção de que a formação para a docência nos cursos de Graduação Tecnológica ocorre predominantemente na rotina de trabalho. Isso em meio aos dilemas e relações próprias da atividade de formar profissionais aptos ao trabalho nos setores produtivos, quando esses conhecimentos deveriam ser trabalhados a priori nos espaços formais dedicados à formação de professores.

Em relação aos **saberes da experiência** constatamos que sua construção tem origem na vivência do campo profissional vinculada aos cursos de Graduação Tecnológica em que os professores atuam. São saberes constituídos ainda quando os professores atuavam em suas áreas de formação, de modo concomitante ou anterior à docência¹¹. Assim, são conhecimentos produzidos durante a lida com os processos de produção, de gestão, de consultoria e em meio às múltiplas tarefas que desenvolveram em outros espaços profissionais diferentes da docência. Além disso, são conhecimentos que foram repassados por outros colegas durante momentos de troca e mesmo por antigos professores quando ainda estavam na graduação ou na pós-graduação. Logo, como são saberes que tem origem na atividade fim, isto é, no ato do trabalho em si, tendem a ser valorizados pelos professores, como demonstram os seguintes relatos:

Uma coisa que ao meu ver é importantíssima é a vivência prática, de experiências passadas [...]. Se eu já trabalhei em uma empresa privada, enfim, experiências passadas, o professor trazer essa bagagem é muito salutar [...] (D04, 2021).

Se o professor não tem a vivência como que o professor vai ter propriedade de dizer assim: “olha no mercado trabalho é assim, as empresas elas buscam isso”, sem ele ter vivenciado? Então fica algo superficial, sabe... e com essa vivência se torna diferente, porque [...] a maioria dos alunos só vão até onde o professor diz. (D01, 2021)

A experiência no campo profissional aparece na fala dos professores como um elemento enriquecedor ao ensino e que transcende, no caso, os conhecimentos disciplinares e curriculares dos cursos tecnológicos. Pois, possibilitam a inserção de exemplos baseados em situações concretas vivenciadas no campo profissional pelo professor. Há, neste sentido, um processo de legitimação por parte dos professores e dos alunos: o conhecimento transmitido nos cursos de Graduação Tecnológica precisa fazer sentido para o aluno, que, por sua vez, encontra-se condicionado à aplicação prática do saber técnico numa determinada situação concreta do cotidiano profissional da área tecnológica em que o curso se insere, como relata o professor D04 (2021): A experiência no campo profissional aparece na fala dos

¹¹ Dentre as experiências profissionais citadas pelos professores investigados diferentes da docência estão: extensionista rural, técnica em panificação, consultoria especializada, instrução técnica, projetista rural, assistência técnica e administrador

professores como um elemento enriquecedor ao ensino e que transcende, no caso, os conhecimentos disciplinares e curriculares dos cursos tecnológicos. Pois, possibilitam a inserção de exemplos baseados em situações concretas vivenciadas no campo profissional pelo professor. Há, neste sentido, um processo de legitimação por parte dos professores e dos alunos: o conhecimento transmitido nos cursos de Graduação Tecnológica precisa fazer sentido para o aluno, que, por sua vez, encontra-se condicionado à aplicação prática do saber técnico numa determinada situação concreta do cotidiano profissional da área tecnológica em que o curso se insere, como relata o professor D04 (2021):

[...] eu já tive professores que tinham cursado a graduação, foi direto para o mestrado e depois foi para dentro de sala de aula [...] eu não percebia no momento das aulas, exemplos né, práticos assim no mercado de trabalho, porque a importância que é aquele conteúdo quando ele realmente tiver formado por que, você dá sentido naquele conteúdo, faltava sentido para o conteúdo: Por que esse conteúdo? Por que eu tô aprendendo isso? Onde que eu vou utilizar? como que eu vou utilizar? [...] às vezes quando você compartilha uma experiência você como professor contextualiza, ali você passou pela aquela situação profissional dentro daquele conteúdo. Assim você consegue prender mais a atenção do aluno e ele ver sentido. (D04, 2021)

A expertise por trás da articulação entre o conhecimento técnico e o conhecimento tácito advém da experiência profissional dos professores, sendo, portanto, um diferencial na percepção desses sujeitos. Importa destacar que esse entendimento sobre a importância do saber da experiência é anterior à sua própria atuação como docente, como explica uma das professoras:

Eu na época como aluna observava e buscava isso e hoje eu percebo em alguns alunos também veem questão da experiência profissional. [...] quando a gente tem uma experiência especificamente dentro da Tecnologia de Alimentos e consegue passar isso para os alunos por meio da disciplina torna mais atrativa, prazerosa e faz com que o aluno busque mais. (D15, 2021)

Questionada acerca do porquê desta preocupação dos alunos quanto à experiência profissional dos professores, a mesma docente destaca a importância de “trazer essa realidade [do campo profissional, do mercado] de forma mais viva [...] utilizando o conteúdo que a gente precisa ministrar da ementa da disciplina, relacionando com a experiência de vida” (D15, 2021). Este relato da professora traz à tona dois elementos relevantes para a compreensão do mérito por trás dos conhecimentos adquiridos na experiência profissional. O primeiro deles dialoga com o fragmento do relato do professor D13 (2021) quando este associa os conhecimentos da experiência vivida no mercado à segurança e legitimidade no repasse dos conteúdos específicos na área. Ter experiência no campo profissional dos cursos tecnológicos, de algum modo, atesta para o próprio professor (na medida que lhe dá segurança) e para os alunos (na medida que legitima o conteúdo que está sendo transmitido) que ele de fato sabe do que está falando, daquilo que está ensinando, do manejo ou processo que está demonstrando.

Um segundo aspecto está ligado à aproximação da formação profissionalizante dos cursos tecnológicos com a realidade local do mercado e dos setores produtivos. Este vínculo entre a formação e os postos de trabalho ocorre por meio dos saberes que os professores trazem de suas vivências como profissionais na área dos cursos, como se estes conhecimentos fossem uma ponte entre os saberes técnicos (teórico-práticos) pertencentes aos cursos de Graduação Tecnológica e os que exigem os postos de trabalho na sociedade de mercado.

Com base nos dados apresentados, notamos que os professores investigados definem os saberes da docência a partir de uma racionalidade técnica-instrumental fortemente vinculada aos campos profissionais para os quais se formaram inicialmente e onde se localizam os cursos de Graduação Tecnológica nos quais lecionam. Nesta percepção, os saberes anunciados pelos professores convergem para uma concepção da docência como a transmissão dos conhecimentos específicos da profissão, na qual os professores assumem o papel de um técnico-prático responsável por desenvolver nos estudantes as competências e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho.

Neste sentido, se considerarmos os princípios e objetivos determinados pelos documentos oficiais para os cursos de Graduação Tecnológica, ou seja: articular a formação humana aos setores produtivos da sociedade capitalista com vista ao “preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes”, desenvolvendo as competências profissionais tecnológicas e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho (Brasil, 2021 p. 01), evidenciaremos um perfeito alinhamento entre o que pensam os docentes e o que determinam as diretrizes educacionais para a Educação Profissional. Assim, podemos afirmar que os docentes investigados se apresentam como profissionais eficientes e competentes para os parâmetros determinados pelas políticas educacionais vigentes.

Não obstante, inferimos desta constatação que a objetivação do trabalho dos professores dos cursos de Graduação Tecnológica analisados tende à adaptação, conformação e interiorização da lógica inerente à produção da vida material regida pela sociedade do capital. Neste sentido, os docentes assumem um nível de práxis utilitaristas comprometida com a reprodução do atual modelo de sociedade, onde prevalecem os processos de formação humana que visam a produtividade e o lucro, carentes de uma análise histórica, social, política e crítica das condições em que se ergue o trabalho moderno em geral e os processos e condições de trabalho correspondentes ao campo profissional para o qual estão formando os tecnólogos.

Mas, afinal, de onde vem tal percepção dos docentes? O diálogo com os dados coletados aponta que a percepção dos professores acerca dos saberes docentes vem de sua **trajetória pessoal, acadêmica e profissional**. No plano pessoal, os docentes destacam suas experiências anteriores com a docência na relação com os antigos professores ainda quando eram estudantes da graduação. As falas dos docentes transpõem um constante resgate da memória pessoal daquela formação acadêmica quando na condição de alunos analisavam seus professores e buscavam neles respostas para seus anseios quanto ao futuro na profissão. Esta memória parece permanecer na

subjetividade dos professores ao ponto que estes já imaginam o que seus alunos de hoje esperam deles: um professor/profissional experiente na área para a qual estão se formando, conhecedor não só dos saberes técnicos, mas das situações concretas nas quais estes saberes serão exigidos e aplicados.

No plano acadêmico, prevalecem os relatos dos processos educativos formais em cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) na aquisição dos conhecimentos específicos e técnico-científicos inerentes à área do conhecimento em que atuam. É neste plano institucionalizado que os professores parecem sedimentar o entendimento sobre a importância do saber técnico-prático para o desempenho da profissão e o valor da experiência no contexto do trabalho para a formação profissional. Esse valor da experiência parece ganhar novos sentidos quando estes profissionais se encontram com a docência, já que ele passa a ser legitimador do saber-fazer inerente à profissão, além de transmitir aos alunos segurança com relação ao que se está ensinando. Este mesmo aspecto de seguridade e legitimidade atrelado ao fazer docente nos cursos de Graduação Tecnológica parece determinar a hegemonia dos saberes técnicos e da experiência na percepção dos docentes.

Outro ponto de destaque diz respeito à ausência no plano acadêmico de uma formação dedicada ao ensino, o que por si só já se configura como uma profunda contradição dos cursos de Graduação Tecnológica em particular: a superação da desvalorização da docência junto a sociedade não passaria pela constituição de uma profissionalidade docente e por consequência pela valorização dos conhecimentos inerentes à docência como profissão? Em verdade, o dilema com a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica de modo específico segue sendo um engodo desde o século passado (Nogueira; Moraes; Costa, 2021), e os professores investigados, pelos fragmentos analisados, percebem esta lacuna na sua formação quando relatam que não se sentem preparados para ensinar. Isso os leva a considerar os saberes didático-pedagógicos como aqueles adquiridos na própria prática do trabalho docente ou na prática dos antigos professores. Entendemos que esta fonte de saberes pedagógicos é legítima perante o processo de formação continuada dos professores, mas é preciso considerar também o devido trato de uma teoria pedagógica na formação docente para o ensino superior em geral (Therrien; Dias; Leitinho, 2016), mesmo que sob a égide profissionalizante.

No plano profissional, os professores constituem sua percepção quanto a aplicabilidade do conhecimento técnico estudado e sua relação com os processos produtivos. É na vivência profissional na área de formação, que os professores investigados adquirem os “macetes”, conhecimentos e modos de pensar próprios daquelas atividades laborais. Uma vez que chegam à docência, por escolha ou por imposição das circunstâncias, os professores transpõem essa percepção para o seu fazer pedagógico, ou seja, buscando os nexos entre os saberes técnicos e o que exige o mercado de trabalho.

Conclusão

De maneira concisa, verificamos que os professores investigados classificam os saberes da docência nos cursos de Graduação Tecnológica em três subcategorias, sendo elas: os saberes técnicos, os saberes didáticos-

pedagógicos e os saberes experienciais. Os saberes técnicos são os conhecimentos específicos do ofício, advindos do campo profissional e que são transformados em conhecimentos disciplinares e curriculares vinculados ao saber-fazer prático e instrumental da profissão. Já os saberes didáticos-pedagógicos assumem um significado reduzido a meios, técnicas ou procedimentos que devem ser mobilizados pelos docentes para garantir a transmissão efetiva dos saberes técnicos. A Didática, nessa percepção, ganha destaque como prática pedagógica instrumentalizada, responsável por tornar o repasse dos conhecimentos do campo profissional mais eficiente. Já os saberes experienciais são um conjunto de habilidades e conhecimentos que legitimam os saberes técnicos, pois aproximam os estudantes dos cursos de Graduação Tecnológica às situações reais do cotidiano profissional.

Desta feita, constatamos que os professores investigados definem os saberes da docência a partir de uma racionalidade técnico-instrumental fortemente vinculada aos campos profissionais vinculados aos de cursos de Graduação Tecnológica nos quais lecionam. Nesta percepção, os saberes anunciados pelos professores convergem para uma concepção da docência como a mera transmissão dos conhecimentos específicos da profissão, na qual os docentes assumem o papel de um técnico-prático responsável por desenvolver nos estudantes as competências e habilidades demandadas pelos setores produtivos da sociedade do capital, sem necessariamente refletir sobre ela criticamente.

O predomínio desta racionalidade técnico-instrumental na percepção dos professores acerca dos saberes docentes nos cursos de Graduação Tecnológica indica uma aproximação com os princípios e objetivos que determinam os cursos de Educação Profissional e Tecnológica de Graduação, isto é, articular a formação humana aos setores produtivos da sociedade capitalista com vista ao “preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes”, desenvolvendo as competências profissionais tecnológicas e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho (Brasil, 2021 p. 01).

Essa racionalidade, refletida na prática pedagógica dos docentes, reforça a centralidade da formação unilateral e específica para a classe trabalhadora, sustentada pelo mito da empregabilidade e do empreendedorismo como saídas para o problema do desemprego estrutural. A vertente profissionalizante da educação no nível superior, materializada nos cursos de Graduação Tecnológica, ergue-se sob um contexto de crise estrutural do capital (Mészáros, 2020) que, na busca por administrar suas mazelas, delega ao Estado a missão de formar trabalhadores qualificados para o novo paradigma tecnológico. Não importa, para àquela perspectiva, se esta formação exclui do processo educativo a devida reflexão crítica da sociedade em sua totalidade.

Os depoimentos coletados demonstram que este modo fragmentado de pensar a educação, próprio das políticas públicas impregnadas pela ideologia neoliberal (mercadológica, tecnicista e pragmática), tem avançado sobre a relação subjetiva que os professores mantêm com os conhecimentos que mobilizam em seu trabalho docente. Isto pode colaborar para a perpetuação dos fins obscuros que determinam os rumos do complexo educativo com sua histórica vocação como complexo universal para a

reprodução do modelo de sociedade, em especial a capitalista em crise. Assim, não se torna oneroso ao debate evidenciarmos que esta racionalidade técnica-instrumental pode corroborar com a expansão de uma dicotomia educativa, onde existem educações específicas para cada camada social: uma para os trabalhadores de caráter técnico e fragmentado; e outra para as elites, científica e filosófica.

Considerando as limitações de um artigo, ao concluirmos este trabalho, destacamos a necessidade de outras investigações sobre a docência nos cursos de Graduação Tecnológica com enfoque interventivo, a fim de que se possa realizar um contraponto ao avanço da racionalidade mercadológica, pragmática e tecnicista subjacente aos interesses do capital em crise estrutural sobre a subjetividade dos professores. Como ponto de partida nesta empreitada acreditamos ser providencial uma mudança radical de paradigma no tocante à formação de professores: de uma Epistemologia da *prática*, alheia à totalidade do complexo educativo, para uma Epistemologia da *práxis*, cujo enfoque seja a uma formação alicerçada na perspectiva crítico-emancipadora da sociedade em seus múltiplos aspectos. Há neste percurso a possibilidade de novas revelações e compreensões acerca da temática abordada nesta pesquisa.

Referências

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acessado em: 07 de jan. 2021.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; LIMA, Maria Aires de. Epistemologia da prática docente: uma reflexão ontológica. In: MORAES, Ana Cristina; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho (Orgs.). **Saberes e autonomia docente: história, formação e profissionalização**. Fortaleza: EdUECE, 2019. P. 468-486. Disponível em: http://www.uece.br/eduece/index.php?option=com_docman&task=doc_detail&gid=2183&Itemid=1171. Acesso em: 19 jul. 2021.

D01. **Entrevista**. Quixeramobim (Ceará), 29 nov. 2021.

D02. **Entrevista**. Quixeramobim (Ceará), 28 nov. 2021.



D03. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 20 nov. 2021.

D04. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 19 nov. 2021.

D05. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 17 jul. 2021.

D06. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 28 jul. 2021.

D07. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 08 jul. 2021.

D09. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 02 nov. 2021.

D10. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 02 ago. 2021.

D11. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 04 ago. 2021.

D12. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 05 ago. 2021.

D13. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 06 dez. 2021.

D15. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 20 nov. 2021.

D16. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 07 jul. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** [S.l.]: Artmed editora, 2009.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: FURTADO, Elizabeth Bezerra; JIMENEZ, Susana Vasconcelos (Orgs). **Trabalho e Educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/EdUECE, 2001.

LAVAL, Christian .**A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** 1ª. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Marteano Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social.** Educação em Revista, v.27, nº02, p. 73-94. Belo Horizonte, agosto de 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XMB4cn5PgLxTt8T5VHvTRdc/?lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2021.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I.** Boitempo editorial, 2015.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Saberes docentes sob a lente do materialismo histórico dialético: revisão crítica e fundamentos teóricos-metodológicos da epistemologia da prática a partir de um estudo comparativo. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 109-136, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/309>. Acesso em: 24 jun 2021.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica economia política.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** Boitempo Editorial, 2020.

NOGUEIRA, Antonio Wherbty Ribeiro; DE MORAES, Ana Cristina; DA COSTA, Maria Adélia. Formação docente para a educação profissional e tecnológica no contexto neoliberal: Teacher training for professional and technological education in the neoliberal context. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4638>. Acesso em: 31 mar. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor.** Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 22, n.2, p. 72-89, 1996

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes Limitada, 2014.

TERRIEN, Jacques; DIAS, Ana Maria Iório; LEITINHO, Meirecele Calíope. **Docência universitária.** Em Aberto, v. 29, n. 97, 2016.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.