ReGeo ISSN: 2177-3246

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE: EXPERIÊNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO FEDERAL

TEACHER TRAINING FOR TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION: EXPERIENCE IN A FEDERAL EDUCATIONAL INSTITUTION

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL: EXPERIENCIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FEDERAL

https://doi.org/10.56238/revgeov17n7-001

Data de submissão: 17/05/2026 **Data de publicação:** 01/07/2026

Jullyana Souza Santos
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3580387526192337
Instituição: Universidade Católica de Brasília
E-mail: jullyanasouzacontato@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7383-1062

Renato de Oliveira Brito
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7692528705135758
Instituição: Universidade Católica de Brasília
E-mail: renato.brito@p.ucb.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9345-2529

Geraldo Caliman
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0986657832961163
Instituição: Università Pontificia Salesiana de Roma
E-mail: ger.caliman@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2051-9646

Claudia Chesini
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1450828446245612
Instituição: Universidade Católica de Brasília
E-mail: claudia.chesini@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2259-2743

Elissélia Keila Ramos Leão Paes
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4130941846397528
Instituição: Universidade Católica de Brasília
E-mail: elisselia.paes@ifb.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0009-0002-1333-9508

RESUMO

A presente pesquisa investiga a trajetória da formação pedagógica dos docentes atuantes no ensino técnico profissionalizante, desde suas origens nas Escolas de Aprendizes e Artífices até as mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais. A metodologia qualitativa adotada na pesquisa consistiu na aplicação de entrevistas semiestruturadas com cinco docentes de uma instituição federal de ensino, sendo os dados interpretados por meio da Análise do Discurso. Os resultados indicam que, embora existam políticas que promovam a formação pedagógica, há lacunas significativas na sua

implementação. O estudo conclui que há uma necessidade urgente de fortalecer e contextualizar os programas de formação continuada para que atendam melhor às demandas práticas do ensino técnico.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação Pedagógica. Ensino Técnico.

ABSTRACT
This research investigates the trajectory of pedagogical training for teachers working in vocational technical education, tracing its origins from the Schools of Apprentices and Craftsmen to the most recent National Curricular Guidelines. The qualitative methodology employed in this study involved semi-structured interviews with five teachers from a federal educational institution, with data analyzed through Discourse Analysis. The results indicate that, although there are policies promoting pedagogical training, significant gaps remain in their implementation. The study concludes that there is an urgent need to strengthen and contextualize continuing education programs to better meet the practical demands of technical education.

Keywords: Educational Policies. Pedagogical Training. Technical Education.

RESUMEN
Esta investigación indaga en la trayectoria de la formación pedagógica de los docentes que trabajan en la educación técnico profesional, desde sus orígenes en las Escuelas de Aprendices y Artesanos hasta los más recientes Lineamientos Curriculares Nacionales. La metodología cualitativa adoptada en la investigación consistió en aplicar entrevistas semiestructuradas a cinco docentes de una institución educativa federal, interpretando los datos mediante el Análisis del Discurso. Los resultados indican que, si bien existen políticas que promueven la formación pedagógica, existen vacíos importantes en su implementación. El estudio concluye que existe una necesidad urgente de fortalecer y contextualizar los programas de educación continua para que satisfagan mejor las demandas prácticas de la educación técnica.

Palabras clave: Políticas Educativas. Formación Pedagógica. Educación Técnica.

1 INTRODUÇÃO

As transformações que o Ensino Médio profissionalizante tem sofrido no decorrer das décadas foram observadas pelas mudanças no mercado de trabalho, bem como nas políticas de educação no Brasil. Olhar para a formação de professores que atuam nessa modalidade de ensino é um desafio, pois exige atenção especial dada a complexidade e as especificidades dos conhecimentos que devem ser transmitidos.

Esta pesquisa abrange uma análise histórica da formação de professores para o ensino técnico profissionalizante, desde as Escolas de Aprendizes e Artífices, de 1909, até as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2022. A evolução das políticas educacionais e as mudanças nas exigências do mercado de trabalho são examinadas para contextualizar o cenário atual da formação docente. A discussão é enriquecida pela perspectiva de autores como Imbernón (2000), Zamborlini (2007), Nóvoa (1995) e Machado (2021), que fornecem reflexões sobre as lacunas e desafios na formação pedagógica.

A formação de professores é uma história marcada por avanços e retrocessos. O Decreto-Lei nº 4.073, de 1942, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, foram marcos que introduziram mudanças no ensino técnico profissionalizante. Porém essas reformas não foram plenamente eficazes, sendo ajustadas ao longo dos diferentes períodos históricos. Mesmo com essas adaptações, ainda persistem inúmeros desafios relacionados à formação pedagógica adequada para essa modalidade de ensino no Brasil.

As políticas educacionais ao longo das décadas também refletem uma valorização predominante da experiência técnica dos professores, em vez de uma formação pedagógica robusta. Documentos como a Lei nº 11.741/2008 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 reconhecem a importância da formação pedagógica, mas frequentemente não oferecem diretrizes claras para sua implementação. A criação de programas de formação emergencial e especial ao longo dos anos demonstra uma tentativa de responder a essas lacunas, embora muitas vezes de forma insuficiente. Nesse contexto, a questão problematizadora que guia esta pesquisa é: de que maneira os diferentes aspectos da formação pedagógica contribuem para a capacitação dos professores em uma instituição de ensino federal e quais lacunas ainda precisam ser preenchidas para atender às demandas atuais do ensino técnico profissionalizante? Essa questão é fundamental para compreender a eficácia dos programas de formação e identificar áreas que necessitam de melhorias.

O objetivo geral desta pesquisa é identificar elementos essenciais para a formação pedagógica dos professores em uma instituição de ensino federal. Para alcançar essa meta, elenca-se como objetivos específicos: a) compreender a percepção dos professores sobre sua formação pedagógica; b)

identificar as estratégias de formação continuada ofertadas para os professores e, c) examinar as práticas pedagógicas atuais dos professores.

O percurso metodológico para alcançar os objetivos elencados é de natureza qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com docentes atuantes em uma instituição de ensino federal, localizada em Brasília, no Distrito Federal. Os resultados serão discutidos por meio da Análise do Discurso, a partir da identificação e delimitação dos discursos presentes nos depoimentos; interpretação das temáticas recorrentes; análise das relações de poder, saber e subjetividade presentes nos discursos; e interpretação crítica dos significados construídos pelos professores. Essa abordagem permite uma compreensão das experiências dos professores e das suas estratégias pedagógicas em uso, favorecendo uma avaliação crítica e construtiva da formação oferecida.

A intencionalidade desta pesquisa é compreender o cenário da formação pedagógica desses professores, identificando os elementos que são essenciais para possíveis caminhos de melhoria na qualidade do ensino técnico profissionalizante por meio das percepções desses profissionais, das estratégias de formação continuada e de suas práticas pedagógicas. Pretende-se, com ela, contribuir com as práticas que atendam às necessidades dos professores no desenvolvimento de políticas educacionais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE: EVOLUÇÃO, POLÍTICAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS

A dinâmica e as especificidades que envolvem a prática docente no ensino técnico profissionalizante têm refletido nos desafios de atuação e nos contínuos processos de transformação das políticas voltadas para a formação de professores que atuam nesta modalidade de ensino. Dessa forma, faz-se necessária uma breve contextualização da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao longo do seu processo histórico para compreendermos como o cenário atual de formação docente no Brasil reflete as mudanças políticas e econômicas vivenciadas nas últimas décadas e as adaptações às transformações do mundo do trabalho, isto é, aos perfis de trabalhadores que se pretende formar por meio desta modalidade de ensino.

O surgimento das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, foi um dos marcos temporais relevantes para a história do ensino profissionalizante no Brasil do século XX. Com o objetivo de formar trabalhadores para a indústria e o comércio, a escola oferecia tanto o ensino primário quanto o técnico profissionalizante. Eram ofertadas oficinas de trabalho manual e mecânico durante o dia e dois cursos no turno da noite, o curso primário e o de desenho.

Neste período, não havia legislação específica que regulamentasse a formação de professores para atuarem em instituições de ensino técnico. Assim, os cursos noturnos primários, destinados àqueles estudantes que não sabiam ler e escrever, ficou à cargo das professoras normalistas, isto é, docentes formadas pelas Escolas Normais e especializadas em ensinar as primeiras letras e o conteúdo do currículo básico, enquanto o curso de desenho ficava sob responsabilidade dos professores especialistas da área, conforme o Decreto nº 7.763, de 23 de dezembro de 1909, que diz:

> **Art. 8º** Haverá em cada escola de aprendizes artífices dois cursos noturnos: primário, obrigatório para os alunos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, também obrigatório para os alunos que carecerem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício que aprenderem. **Art. 9º** Os cursos noturnos a qual se refere o artigo anterior serão providos, o primeiro por professoras normalistas, e o desenho, por professores dessa disciplina. **Parágrafo único.** Esses professores serão nomeados por portaria do ministro, mediante proposta dos diretores, e vencerão o ordenado de 2:400$000 (BRASIL, 1909, p. 1.875).

Com a promulgação do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que ficou conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, foram estabelecidas mudanças significativas no modelo de ensino profissionalizante a partir das transformações que vinham ocorrendo no mundo do trabalho, que agora tinha como base os modelos industriais de produção. A partir desse momento, é possível perceber as primeiras inquietações acerca de uma legislação específica para capacitação destes professores e o fortalecimento das iniciativas governamentais quanto à formação docente dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, como enfatiza o autor, ao afirmar que:

> A partir da *Lei Orgânica do Ensino Industrial* estabeleceu-se a criação de dois tipos de cursos de viés pedagógico: um voltado para a didática do Ensino Industrial, com os professores como público-alvo; e outro voltado para a administração do Ensino Industrial, visando a formação de trabalhadores para gestão das instituições educacionais (Lima, 2023, p. 3).

É importante ressaltar que a Lei Orgânica do Ensino Industrial, ao destacar a necessidade de formação de professores em cursos de viés pedagógicos, trouxe uma nova concepção para a formação docente no ensino profissionalizante, mas continha falhas e foi imprecisa quanto ao planejamento e às especificações destes cursos. Segundo Lima (2023), os documentos que fundamentaram a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que esteve em vigor até 1959, foram responsáveis pela reorganização do Ensino Industrial, mas não abordaram de forma mais específica a formação de docentes, tema que foi retomado apenas em 1961, com a LDB.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/1961, estabeleceu a distinção entre a formação destinada aos docentes que atuariam na educação básica e aquela voltada para os professores

que atuariam no ensino técnico, por meio da implementação dos cursos especiais de formação técnica direcionados aos professores da educação profissional:

> A destinação de um tipo diferenciado de formação aos docentes da educação profissional reflete o tratamento que se dá à própria educação profissional. Esta, desde meados do século XIX, sempre teve como objetivo a educação de trabalhadores, visando à formação de mão de obra para ingresso no mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação didático-pedagógica dos professores dessa modalidade de ensino poderia ser deixada em segundo plano, uma vez que o que importava era o sólido domínio das técnicas de trabalho (Lima, 2023, p. 4).

Apesar da LBD ter previsto a formação de docentes para o ensino técnico em cursos especiais, ela permitiu, em seu texto, a contratação de profissionais graduados em cursos superiores ou técnicos diplomados, caso não houvesse docentes habilitados nos cursos especiais de formação técnica. Dessa forma, mesmo introduzindo oficialmente a exigência de formação específica para a docência no ensino profissionalizante, a mesma lei possibilitou a entrada de professores sem formação didático-pedagógica, minimizando a urgência de políticas públicas para resolver essa lacuna.

Como resposta à necessidade de regularizar a formação dos docentes, que muitas vezes não possuíam nem mesmo a formação superior exigida após as reformas educacionais das décadas de 1960 e 1970, foram criados os *cursos de formação emergencial* para professores, conhecidos como Esquema I, para graduados que não possuíam licenciatura, e Esquema II, como curso inicial de graduação em áreas específicas da Educação Profissional. Ambos os cursos habilitavam os professores para exercer a docência no ensino técnico.

Porém, em 1982, foi emitida pelo Conselho Federal de Educação (CEF) a Resolução nº 7, que flexibilizou a formação compulsória dos professores do ensino técnico pelos cursos de formação emergencial, possibilitando a entrada de profissionais na carreira docente sem uma formação didático-pedagógica formal. A LDB, promulgada em 1996, também não fez menções específicas acerca da formação de professores para a educação profissional, facilitando a compreensão sobre a ausência da necessidade de formação específica para os docentes desta modalidade.

De acordo com Lima (2023) ao fazermos uma breve análise destes primeiros marcos legais na formação de professores para a educação profissional, torna-se visível duas características persistentes: a criação de subterfúgios legais para a capacitação docente e a ideia de que esses professores devem ter experiência na sua área de formação inicial, habilitando-os, portanto, para atuar como docentes nessa área. Neste contexto, as reiteradas modificações ocorridas ao longo do tempo nas disposições legais que envolvem a formação de professores para a atuação no ensino técnico profissionalizante têm destacado uma crescente valorização da experiência prática dos professores em detrimento da formação pedagógica.

Os cursos de formação emergencial para professores (esquemas I e II) foram encerrados em 1997, com a criação dos Programas Especiais de Formação de Professores que tinham praticamente os mesmos objetivos, mas com uma carga horária menor. Também neste ano houve a desvinculação do Ensino Médio ao ensino técnico, deixando a cargo de professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, o ensino das disciplinas técnicas. Estes docentes, segundo o Decreto nº 2.208/1997, "deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica" (BRASIL, 1997).

Apesar da promulgação da Lei nº 11.741/2008, que estabeleceu a reintegração do ensino técnico ao médio e a integração da Educação Profissional e Tecnológica a diversas outras modalidades educacionais, e do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 reconhecer a necessidade da formação pedagógica inicial e continuada dos professores do ensino técnico profissionalizante, percebe-se que não foram contempladas nos dispositivos legais as diretrizes específicas sobre esta formação pedagógica para os bacharéis que atuam na área técnica. Dessa forma, a capacitação desses professores permaneceu opcional, sendo realizada por meio dos programas especiais de formação, já abordados anteriormente.

Já em 2022, foi divulgado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que traz alternativas para a formação pedagógica que se equivalem aos cursos de licenciatura, como os cursos destinados à formação pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados, os cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização estruturados para tal e os programas especiais, de caráter excepcional. A norma diz que estes cursos podem ser realizados em serviço e não define os parâmetros necessários para a sua realização, não trazendo, assim, muitas alterações quando comparada às legislações anteriores.

Segundo Machado (2021), as diretrizes recentes fortalecem a ideia de que o professor da educação profissional deve ser, acima de tudo, altamente qualificado em sua área de especialização. Desse modo, é possível perceber que, na formação docente para o ensino técnico, em todo o seu processo histórico até os dias atuais, prevalece uma abordagem pragmática na formação de professores para a educação profissional, priorizando o domínio e a transmissão de conteúdos técnicos. Em contraste, a exigência de uma formação mais abrangente, para além da experiência na área de atuação profissional, integraria não apenas habilidades técnicas e pedagógicas, mas também aspectos políticos e sociais, fundamentais no ensino técnico para uma integração destes estudantes em todas as suas potencialidades no mundo do trabalho.

3 PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA

As dificuldades enfrentadas pelos professores atuantes no ensino técnico profissionalizante no que diz respeito à formação pedagógica exige atenção especial, pois uma parcela destes profissionais ingressa na carreira docente a partir de áreas técnicas, possuindo apenas a formação em bacharelado, como administração, engenharias, entre outras. Na maioria das vezes, estes professores ingressam sem a devida formação inicial exigida para o cargo, gerando divergências entre o conhecimento técnico e a habilidade de transpor os conhecimentos referente às práticas pedagógicas. Essa divergência cria obstáculos que são enfrentados pelos professores no seu processo de ensino-aprendizagem.

A falta de uma formação inicial de professores que comporte todas as dimensões pedagógicas faz com que muitos docentes encontrem desafios na interface com os alunos ao mediar o conhecimento técnico adquirido na sua formação com as práticas educacionais que valorizam a autonomia do aluno de forma integral, respeitando suas pluralidades e complexidades.

Os cursos de formação de professores para Imbernón (2000) não conseguem oferecer a formação adequada para atender as necessidades da realidade escolar brasileira. Zamborlini (2007) ainda afirma que um dos maiores problemas na formação de professores no Brasil é a orientação descontextualizada da realidade contemporânea em que essa formação se desenvolve.

A ausência de uma formação inicial pode gerar nos professores, em sua maioria os bacharéis, um desconforto pelo despreparo para enfrentar os desafios inerentes a sala de aula, especialmente em um contexto que demanda inovação e atualização constante com o mundo do trabalho. Reconhecemos que o desafio é significativo e a mudança — por meio da formação continuada, refletindo desde a formação inicial — torna-se um caminho para os professores que atuam no ensino técnico profissionalizante. Ao debruçarmos na formação de professores de maneira continuada teremos:

> Uma formação como base numa reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente (Imbernón, 2000, p. 49).

Realizar a integração entre teoria e prática tem sido um desafio para muitos professores no ensino técnico profissionalizante, uma vez que muitos dominam os conceitos do ensino técnico, mas têm dificuldade em aplicá-los de forma que promovam a construção do conhecimento pelos alunos. A ausência de práticas pedagógicas e estratégias de ensino limita a conexão entre teoria e prática, resultando em fragilidades e distanciando das necessidades do mercado de trabalho.

A formação pedagógica dos professores técnicos não se limita à aquisição de habilidades didáticas, mas envolve também uma reflexão crítica sobre o papel do professor como mediador do conhecimento. No entanto, sem programas de formação continuada que promovam essa reflexão, muitos docentes acabam desenvolvendo suas práticas pedagógicas por tentativa e erro, o que pode retardar o desenvolvimento de metodologias mais eficazes e centradas no aluno.

O ensino técnico profissionalizante exige que o professor seja capaz de relacionar os conteúdos teóricos com as demandas práticas do mercado de trabalho. Essa integração, no entanto, só é possível quando o docente compreende que a educação vai além da transmissão de conhecimentos, sendo um processo dinâmico e colaborativo. Sem essa visão, as práticas pedagógicas tendem a ser fragmentadas, dificultando o desenvolvimento de competências mais amplas nos estudantes. Uma vez que:

> A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar e formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (Nóvoa, 1995, p. 24).

Nessa perspectiva, Nóvoa desconsidera a pessoa "professor" e os saberes que ele adquire ao longo da vida. Para o autor (1995, p. 21), "a formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". A articulação entre teoria e prática requer que os professores técnicos não apenas dominem os conteúdos específicos de suas áreas, mas que também possuam habilidades pedagógicas para transformar esses conhecimentos em experiências de aprendizagem significativas. A falta de uma formação pedagógica integrada limita a capacidade dos docentes de promover essa transposição, o que resulta em práticas mais voltadas para a reprodução do conteúdo do que para a construção do saber.

As práticas pedagógicas fragmentadas muitas vezes refletem a falta de suporte institucional para o desenvolvimento dos docentes. Em um ambiente educacional que prioriza o conteúdo técnico em detrimento das práticas pedagógicas, os professores acabam reproduzindo modelos tradicionais de ensino, que não favorecem a participação ativa dos alunos. Esse cenário enfraquece a integração entre teoria e prática, limitando o potencial do ensino técnico profissionalizante.

A cooperação entre professores de distintas áreas é uma possibilidade para que a integração entre teoria e prática aconteça sem tantos percalços. Quando professores com formações técnicas e pedagógicas compartilham suas vivências e saberes, novas abordagens podem emergir, tornando o

processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. Além disso, essa interação entre colegas promove um entendimento mais aprofundado sobre as reais demandas dos estudantes, enriquecendo o ambiente escolar como um todo.

Essa cooperação entre docentes de áreas distintas é favorecida por políticas públicas e diretrizes educacionais que buscam fortalecer a formação pedagógica. Documentos como a LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE) apontam para a importância de promover a formação continuada e o intercâmbio de saberes entre os professores, incentivando práticas mais integradas e reflexivas. A Meta 15, artigo 13, do PNE, aborda a importância de desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes. No entanto, para que essa prática seja realmente efetiva e colaborativa, é necessário que as políticas sejam implementadas com programas que incentivem a formação e o desenvolvimento conjunto entre docentes, técnicos e pedagogos, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade.

É preciso, além das questões levantadas, que as políticas educacionais promovam a colaboração por meio de incentivos financeiros, disponibilização de recursos e tempo dedicado para a formação continuada dos docentes. Muitas vezes, os professores enfrentam a falta de tempo devido às exigências de suas funções e a ausência de compensações adequadas para a participação em programas de capacitação. Para superar essas barreiras e garantir que a integração entre teoria e prática se concretize, é necessário que as políticas públicas sejam implementadas com um foco em soluções concretas.

A partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, foram analisadas as estratégias possíveis e eficazes para a formação dos docentes das áreas técnicas. Esse processo permitiu uma compreensão mais aprofundada das práticas que melhor atendem às demandas do ensino técnico e será detalhado no próximo tópico.

4 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa e baseou-se na realização de entrevistas semiestruturadas, conduzidas ao longo de setembro de 2024, com a participação de cinco professores que atuam em cursos técnicos profissionalizantes. Minayo (2010) descreve a pesquisa qualitativa como uma abordagem que explora os significados, as experiências e as percepções dos indivíduos dentro de um contexto específico. Ela é caracterizada por seu caráter flexível e adaptativo, permitindo ao pesquisador ajustar os métodos e as técnicas de coleta de dados conforme o progresso do estudo e as descobertas emergentes.

A pesquisa optou por nomear os participantes utilizando as iniciais das vogais ***a, b, c, d*** e ***e***, mantendo a confidencialidade. A escolha da técnica de entrevista permitiu que eles expressassem suas percepções e experiências com a devida confiança, ao mesmo tempo que o foco foi mantido nos objetivos traçados das práticas docentes no ensino técnico. A seleção dos professores seguiu critérios que buscavam a diversidade de áreas de formação inicial entre licenciatura e bacharelado e tempos de experiência, de maneira a compreender os desafios da formação pedagógica.

Durante as entrevistas os professores foram encorajados a refletir sobre suas trajetórias profissionais, suas estratégias pedagógicas e as políticas educacionais que impactam seu trabalho. As perguntas, divididas em blocos temáticos, conforme Quadro 1, abordaram desde os desafios iniciais na docência até a avaliação das formações continuadas que têm acesso. Essa abordagem estruturada, porém, flexível, permitiu que os entrevistados explorassem temas relevantes ao seu contexto particular, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das fragilidades e potencialidades da formação pedagógica no ensino técnico profissionalizante.

Quadro 1. Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Bloco 01	**Apresentação da pesquisa e informações iniciais**
01	Quanto tempo você está como professor(a) do ensino técnico profissionalizante?
02	Qual o motivo que te levou a ser professor do curso técnico profissionalizante?
03	Você possui curso de licenciatura?
04	Você já participou de algum curso de formação pedagógica (inicial ou continuada)? Se sim, qual?
Bloco 02	**Compreender a percepção dos professores sobre sua formação pedagógica**
05	Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou no início de sua prática docente?
06	Quais habilidades pedagógicas você considera mais relevantes para o ensino técnico profissionalizante?
07	Você acredita que sua formação foi suficiente para atuar na educação profissional e tecnológica? Por quê?
Bloco 03	**Identificar as estratégias de formação continuada ofertadas para os professores**
08	Com que frequência você participa de programas de formação continuada?
09	Quais são as suas sugestões para melhorar os programas de formação pedagógica visando atender melhor às suas necessidades profissionais e às expectativas educacionais?

10	Como você avalia o impacto das formações continuadas no aprimoramento de sua prática pedagógica?
Bloco 04	**Examinar as práticas pedagógicas atuais dos professores**
11	Quais metodologias de ensino você utiliza regularmente em suas aulas?
12	Quais são os principais desafios que você enfrenta na implementação das práticas pedagógicas?

Fonte: as autoras, 2024

Para a análise dos dados foi empregada a Análise do Discurso, que se mostrou adequada para interpretar não apenas o conteúdo das respostas, mas também as nuances e significados subjacentes às falas dos participantes. Essa abordagem visa compreender como os professores constroem seus discursos sobre a prática pedagógica, revelando suas crenças, valores e expectativas. A análise se concentrou em identificar padrões de fala, recorrências temáticas e elementos de subjetividade, destacando os pontos de convergência e divergência entre os professores. Dessa forma, foi possível traçar um panorama das principais estratégias e desafios enfrentados no cotidiano da docência técnica, além de apontar caminhos para o aprimoramento da formação pedagógica nesse campo.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante as entrevistas semiestruturadas com os cinco professores que atuam no ensino técnico profissionalizante, foi possível identificar diversos discursos que revelam a complexidade da prática docente nesse campo. A participante ***a***, com dez anos de experiência, destacou que a sua transição para a docência foi motivada pelo desejo de compartilhar o conhecimento técnico adquirido durante as suas vivências no mercado de trabalho. Para ela**,** a docência no ensino técnico representa uma oportunidade de contribuir diretamente para a formação de profissionais qualificados. Sua fala ressalta a importância da experiência prática como um meio para melhorar a qualidade do ensino técnico e de aproximar o conteúdo à realidade profissional, ou seja, articulando o conteúdo das disciplinas técnicas às necessidades do mercado de trabalho.

Em contrapartida, o participante ***b***, que possui licenciatura em Língua Inglesa e bacharelado em Jornalismo, relata uma trajetória diferente ao afirmar que o interesse pela docência o acompanhou desde o início da sua formação. No entanto, apesar da sua formação acadêmica ter lhe proporcionado uma maior compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, ele destacou a importância do bacharelado para o domínio do conteúdo técnico e relatou os desafios para equilibrar a formação teórica da licenciatura com a realidade prática do ensino técnico. Isso evidencia a dualidade presente na legislação educacional, especialmente a partir da LDB, que criou os cursos especiais de formação

técnica. Assim, a partir da fala do participante ***b***, percebemos que existe uma tensão entre o domínio técnico e a habilidade pedagógica, reforçada pela institucionalização de programas de formação que buscam integrar essas duas dimensões, mas que, a partir da fala do participante, é possível perceber que ainda carecem de aplicabilidade prática.

As participantes ***c*** e ***d***, por sua vez, ingressaram na docência sem qualquer formação pedagógica prévia, ilustrando o cenário complexo da falta de uma exigência de formação pedagógica coesa para os professores bacharéis. A ausência de preparo pedagógico inicial que ambas relataram causou, segundo elas, uma série de dificuldades, especialmente no que diz respeito ao planejamento e ao manejo de sala de aula. Este fato é reflexo do problema histórico da formação docente no Brasil, como apontado por Imbernón (2000) e Zamborlini (2007). O discurso dessas participantes reforça a fragmentação histórica entre o saber técnico e o pedagógico, e, ainda, como a ausência de uma formação pedagógica adequada contribui para os desafios específicos do exercício da docência, as colocando, muitas vezes, em desvantagem dentro das dinâmicas que permeiam as instituições educacionais.

A participante ***e***, com apenas três anos de experiência docente, também entrou no ensino sem formação pedagógica e desde o início percebeu que faltava uma base pedagógica para lidar com os desafios diários da sala de aula. A fala da participante reforça o distanciamento entre o mercado de trabalho e a prática educacional. Ao afirmar que ingressou na docência por meio de uma oportunidade de mercado, sem formação pedagógica prévia, a participante fortalece o discurso da realidade recorrente no ensino técnico, onde a prática profissional é, em sua maioria, priorizada em detrimento da formação pedagógica.

Percebemos também, a partir da fala da participante ***e,*** a influência do mercado de trabalho na contratação de professores para o ensino profissionalizante, favorecendo os docentes que possuem experiência técnica, mesmo que não possuam a qualificação necessária para lidar com os desafios pedagógicos. Nessa perspectiva, o saber técnico é sobrevalorizado, enquanto o saber pedagógico é considerado uma aquisição secundária, que pode ser adquirida durante o próprio exercício da docência.

O discurso das participantes ***c, d*** e ***e*** constrói uma imagem de vulnerabilidade do sujeito docente, que é inserido na prática escolar com pouco ou nenhum preparo, refletindo uma estrutura educacional que coloca os professores das áreas técnicas em uma posição de desvantagem frente aos desafios pedagógicos, comprometendo, muitas vezes, a qualidade do ensino e limitando a capacidade do docente de se adequar às demandas da sala de aula.

As participantes ***a*** e ***e***, que mencionaram ter ingressado no ensino técnico sem preparação pedagógica, retratam o desafio histórico trazido à tona no início do século XX, quando não havia regulamentação específica para a formação de professores em instituições de ensino técnico. Isso

remete ao cenário de início do processo de formação técnica no Brasil, em que, conforme o Decreto nº 7.763/1909, professores normalistas e especialistas atuavam de forma compartimentada, sem um olhar unificado sobre a prática docente.

Em relação à formação pedagógica, os participantes da pesquisa relataram experiências variadas. Porém percebemos que na fala dos entrevistados emerge claramente a centralidade da formação continuada. A participante ***c*** mencionou que participou recentemente de um curso de formação pedagógica, ressaltando a necessidade da oferta de mais programas deste tipo. Em sua fala, ela destacou o impacto transformador que esta experiência teve em sua prática, reforçando a ideia de que o poder está presente em práticas discursivas que formam e transformam sujeitos. Entendemos que ao participar dessa formação, a participante ***c*** acessou um novo discurso pedagógico que alterou, mesmo que de forma discreta, a sua posição dentro da prática docente, lhe dando novas ferramentas para lidar com os desafios diários.

A participante ***a*** e ***d***, que não tiveram a oportunidade de participar de formações pedagógicas continuadas, disseram sentir falta de uma orientação mais estruturada logo no início da carreira. Já a participante ***e***, que fez um curso introdutório oferecido pela instituição, considera que essa experiência foi importante, mas superficial, já que abordava pouco as demandas práticas do ensino técnico. As falas das participantes destacam como as políticas institucionais influenciam o acesso ao conhecimento pedagógico e, consequentemente, afetam as possibilidades de atuação dos professores.

A análise das experiências dos participantes da pesquisa revela ainda um discurso comum sobre as dificuldades enfrentadas no início da carreira. As participantes ***a*** e ***e*** enfatizaram que no começo da carreira docente sentiram uma insegurança significativa ao lidar com questões de disciplina e gestão de turma, problemas que se intensificavam devido à falta de uma formação pedagógica continuada. A participante ***a***, em particular, mencionou que passou anos se adaptando sozinha, enquanto a participante ***e*** lamentou não ter acesso a orientações práticas que a preparassem para tais situações. Já a participante ***c***, relatou que sua maior dificuldade foi a de articular o conteúdo técnico com abordagens pedagógicas eficazes. Ela confessou que demorou a perceber que não bastava dominar o conteúdo técnico, mas sim saber como transmiti-lo de forma acessível para os alunos.

O participante ***b***, por sua vez, embora tenha uma formação pedagógica formal, mencionou que encontrou obstáculos ao tentar adaptar metodologias teóricas aos contextos práticos do ensino técnico. Esta fala revela as limitações da formação pedagógica tradicional em lidar com as especificidades do ensino técnico, expondo o conflito entre as expectativas institucionais e a realidade das salas de aula. A participante ***d***, que nunca teve formação pedagógica, falou sobre a falta de habilidade em lidar com a diversidade dos alunos, um aspecto que ela considera central, mas que não foi tratado em sua formação.

As práticas pedagógicas, identificadas nas falas das participantes ***c*** e ***d***, limita a integração entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Este discurso está alinhado com a ideia de Nóvoa (1995), que enfatiza que a formação de professores não se constrói apenas pelo acúmulo de cursos e conhecimentos técnicos, mas por uma construção reflexiva constante. A dificuldade relatada pelos entrevistados em conectar o conhecimento com uma prática pedagógica eficaz reflete a carência de formação continuada, algo que foi relatado como transformador pela participante ***c*** após sua participação em um programa pedagógico.

Sobre as metodologias de ensino, os participantes demonstraram diferentes atuações, porém, as diversas abordagens metodológicas relatadas pelos professores revelam como eles estão tentando se adaptar às suas condições de trabalho e às demandas dos alunos. A participante ***a*** destacou o uso de aulas práticas em laboratório, que, segundo ela, são essenciais para o ensino técnico. O participante ***b*** aposta em uma combinação de metodologias ativas e discussões em grupo para garantir a participação dos alunos. A participante ***e*** mencionou que ainda está experimentando diferentes estratégias, mas acredita que a aplicação de problemas reais para resolução pelos alunos tem sido eficiente. Já a participante ***c***, após sua formação continuada, incorporou elementos de ensino híbrido, o que, segundo ela, tem aumentado o engajamento dos estudantes. As falas reforçam a ideia de que novas práticas pedagógicas emergem da relação entre formação, contexto institucional e a busca pessoal por estratégias de ensino mais eficazes.

Ainda sobre as abordagens metodológicas utilizadas em sala de aula, a participante ***d***, sem formação pedagógica, relatou que recorre às suas experiências anteriores, mas reconhece a necessidade de maior apoio institucional nesse aspecto. Já a participante ***e***, ao mencionar as suas dificuldades, reforçou o ponto de Nóvoa (1995) sobre a necessidade de uma formação que articule o desenvolvimento pessoal com as práticas institucionais. Ambas evidenciam o impacto da ausência de programas de formação continuada, observando que, quando estes programas são ofertados, se limitam a uma abordagem teórica, sem preparar o professor para os desafios diários da sala de aula.

Ao analisarmos os programas de formação continuada, há um consenso entre os entrevistados sobre sua relevância como iniciativas fundamentais para o desenvolvimento e manutenção da carreira docente. As participantes ***a*** e ***d*****,** que até o momento não realizaram nenhum curso de formação continuada, expressaram o desejo de participarem desta experiência, com a finalidade de atender às suas necessidades pedagógicas e, consequentemente, melhorar as suas práticas.

O participante ***b***, que já realizou algumas formações, disse que percebe mudanças nas suas práticas, porém acredita que ainda não são suficientes e reforça a necessidade de que a instituição melhore, amplie e reforce seu programa de formação continuada, pois os cursos nem sempre estão

alinhados com as demandas específicas do ensino técnico. Por outro lado, a participante ***c*** teve uma boa experiência com sua formação recente e destacou o impacto positivo em sua abordagem pedagógica, mas informou que teve que buscou fora da instituição e demandou jornada extensa de trabalho para conciliar. Ela acredita que a formação continuada deveria ser uma prioridade para todos os professores e sugeriu a criação de programas regulares e obrigatórios voltados especialmente para o contexto do ensino técnico profissionalizante.

As falas se entrelaçam com a discussão teórica inicial ao destacar a importância histórica, política e pedagógica da formação de professores para o ensino técnico profissionalizante, apontando ausências de políticas que insistem em permanecer na educação profissional brasileira. Ao trazer as experiências dos participantes, a pesquisa demonstra como as diretrizes educacionais ao longo do tempo têm direcionado ou deixado de direcionar a prática docente no ensino técnico, reforçando uma formação que integre tanto o saber técnico quanto o pedagógico, demonstrando o esforço que o sistema de educação enfrenta para equilibrar e melhorar o ensino-aprendizagem nessa modalidade da educação.

Dessa forma, ao analisarmos os discursos presentes nas falas dos professores que participaram da pesquisa, percebemos a centralidade das relações de poder na constituição da prática docente no ensino técnico. O saber técnico é historicamente privilegiado, enquanto o saber pedagógico aparece como uma dimensão ausente ou insuficiente, dependendo da trajetória do docente e das políticas institucionais. A formação continuada é apontada como um espaço onde esses conflitos podem ser parcialmente resolvidos, mas os relatos demonstram que ainda há muito a ser feito para integrar plenamente o saber técnico e pedagógico em um modelo de formação mais coeso e eficaz para os docentes do ensino técnico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidencia que a formação de professores para o ensino técnico profissionalizante ainda apresenta lacunas significativas, especialmente no que tange à preparação pedagógica adequada. A diversidade de trajetórias e desafios relatados pelos professores entrevistados reflete a realidade complexa, na qual a formação inicial e continuada não consegue atender plenamente às práticas da docência no nível técnico. Isso se torna ainda mais evidente nos casos em que os professores ingressam sem formação pedagógica prévia, o que gera dificuldades desde o planejamento da gestão de sala de aula até a articulação entre o conhecimento técnico e pedagógico.

Os resultados alcançados na pesquisa reforçam a importância de ampliar e fortalecer os programas de formação pedagógica, com foco nas especificidades do ensino técnico. A formação

continuada, em particular, foi identificada como uma necessidade urgente tanto por aqueles que nunca tiveram acesso como por aqueles que, apesar de terem participado de algumas formações, ainda sentem que elas não foram suficientes. A experiência da participante **c** destaca que as formações, quando bem estruturadas e contextualizadas, podem transformar significativamente as práticas docentes, mas essas oportunidades precisam ser mais acessíveis e direcionadas às necessidades do corpo docente.

Por fim, outro ponto que merece destaque é a necessidade de uma maior integração entre as políticas educacionais e a realidade dos professores. Embora existam diretrizes que valorizem a formação pedagógica, sua implementação ainda é insuficiente, o que acaba por comprometer a qualidade do ensino técnico. Sugere-se que futuras pesquisas investiguem os impactos de diferentes modelos de formação continuada para o ensino técnico, além de explorar mais como as metodologias de ensino podem ser ajustadas às necessidades dos alunos dessa modalidade de ensino. Além disso, pesquisas que analisem as percepções dos próprios alunos do ensino técnico em relação à formação de seus professores poderiam trazer contribuições importantes para o desenvolvimento de políticas educacionais mais adequadas à realidade de cada curso ofertado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 7, de 6 de abril de 1982. Estabelece as normas para a educação profissional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 abr. 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12067-pceb011-12&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.763, de 23 de dezembro de 1909. Cria Escolas de Aprendizes Artífices. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1909. Disponível em: camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7763-23-dezembro-1909-525420-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Estabelece as bases de organização do ensino industrial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 jan. 1942. Disponível em: planalto.gov.br/cciviL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [URL se disponível]. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Natália Valadares. O Percurso histórico das políticas de formação de professores da educação profissional: a regulamentação de caminhos alternativos. #Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 12, n. 1, 2023. DOI: 10.35819/tear.v12.n1.a6302.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. Retratos da Escola, *[S. l.]*, v. 15, n. 31, p. 95–109, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i31.1262. Disponível em: retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262. Acesso em: 25 ago. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NÓVOA, Antônio Sampaio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ZAMBORLINI, Maria das Graças. Desenvolvimento profissional de professores: um olhar sobre os professores da educação profissional de nível técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETES). Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia, Vitória, n. 3, 2. sem./2007. p. 20-25.