



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UFPI-MESTRADO E
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)**



ESTON DOS SANTOS LIMA

**SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES-BACHARÉIS TEMPORÁRIOS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

TERESINA-PI

2023

ESTON DOS SANTOS LIMA

**SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES-BACHARÉIS TEMPORÁRIOS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência.

Orientadora: Dra. Antônia Dalva França Carvalho

TERESINA-PI

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

L732s Lima, Eston dos Santos
 Saberes docentes dos professores-bacharéis temporários na
 educação profissional e tecnológica / Eston dos Santos Lima. --
 2023.
 123 f.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
 Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
 Educação, Teresina, 2023.
 “Orientadora: Dra. Antônia Dalva França Carvalho.”

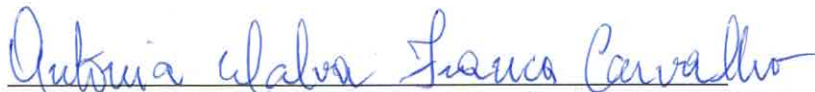
 1. Saberes docentes. 2. Educação Profissional e Tecnológica.
 3. Prática Docente. I. Carvalho, Antônia Dalva França. II. Título.
 CDD 370.71

ESTON DOS SANTOS LIMA

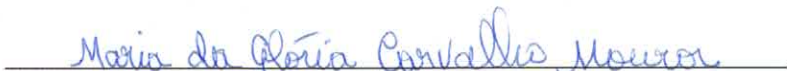
**SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES-BACHARÉIS TEMPORÁRIOS
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Teresina-PI, 09, de Fevereiro de 2023.

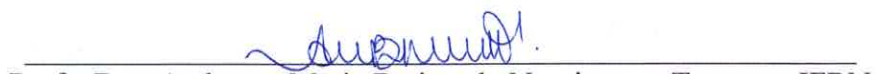
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Antonia Dalva França Carvalho – PPGEd/UFPI
(Presidente)



Prof. Dr.ª Maria da Glória Carvalho Moura – PPGEd/UFPI
(Examinadora Interna)



Prof. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares - IFRN
(Examinadora Externa ao programa)

A minha esposa Valsandra, à minha filha Lara e ao meu filho José Augusto, por todo amor, dedicação e apoio ao longo deste percurso. A minha orientadora Profa. Antônia Dalva, pelos ensinamentos, civilidade e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus pela oportunidade de realizar mais um sonho e por ter me dado forças para suportar meus momentos de ansiedade nos meses em que me dediquei ao Mestrado.

Meus agradecimentos a todos os que me acompanharam nesta trajetória tão importante para minha evolução como ser humano, em especial aos meus colegas de trabalho e de curso.

À minha querida orientadora, professora Dra. Antonia Dalva França Carvalho, pela oportunidade, por acreditar que eu poderia contribuir de alguma forma para a educação deste país e pelo seu cuidado com o outro, bem como na sua competente fala sobre a educação.

À professora Maria da Glória Carvalho Moura e ao professor Joaquim Luis Medeiros Alcaforado, pela dedicação ao Programa, pelo estudo constante e pela confiança depositada em todos nós.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que despertaram em mim, pelos seus exemplos, o interesse pela educação e pela pesquisa.

Ao NIPEPP, valoroso grupo de pesquisa, fonte de saberes, conhecimentos e alegrias.

Aos amigos, que mesmo com pouco tempo disponível, não desistiram da minha companhia.

Em especial, agradeço a minha esposa Valsandra, à minha filha Lara e ao meu filho José Augusto, por terem estado ao meu lado sempre. Como tenho sorte de ter vocês para compartilhar a vida.

A todas as pessoas que de maneira indireta contribuíram para a realização deste trabalho e a todos que acreditam na educação!

Obrigado!

LIMA, Eston dos Santos. **Saberes docentes dos professores-bacharéis temporários na educação profissional e tecnológica**, 2023. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade de ensino cuja intencionalidade é fomentar a aprendizagem das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas para atender o setor produtivo, tendo a formação de competências para o trabalho como centralidade do itinerário formativo, requisitando de seus professores o uso de estratégias educacionais para garantir a relação entre teoria e prática. Destacam-se entre estes professores os que têm formação em bacharelado, os professores-bachareis que, em caráter temporário integram as redes estaduais de ensino. É neste cenário que se insere esta pesquisa, cujo objeto de estudo são os saberes docentes dos professores-bacharéis temporários no âmbito da educação profissional e tecnológica. O Objetivo é analisar como são constituídos e quais são os saberes docentes dos professores-bacharéis com vinculação temporária que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, situado em Teresina-PI. A investigação tem natureza qualitativa caracterizada como descritiva e explicativa, a partir de pesquisa de campo, por meio de estudo de caso realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí, especificamente no interior do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). Como fundamentação teórico-metodológica, André (2008), Perrenoud (1993), Tardid (2002), Vázquez (2007), Veiga (2008), Freire (2011), dentre outros. Os participantes foram 05 (cinco) professores-bachareis que trabalham no referido centro. As técnicas de produção de dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada, analisados à luz do referencial teórico que orientará este estudo com enfoque na análise de conteúdo (BARDIN, 2007). Os resultados evidenciam que o processo de construção de saberes decorre de muitas fontes, como a relação com o trabalho docente na escola, na sala de aula na interação com os alunos, ou seja, situações produzidas pelo próprio trabalho, assim como pela diversidade do fazer docente. Isso significa que são constituídos na experiência, assim como no processo de formação continuada. Também mostram que o maior desafio que os professores-bachareis enfrentam em sua ação docente é a busca pela metodologia que possa provocar interesse dos alunos e favorecer a aprendizagem. De modo geral, o estudo traz reflexões que podem colaborar com políticas públicas de formação continuada de professores, contribuindo, também, para alargar o campo de estudo da epistemologia da prática docente.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Prática Docente; Saberes Docentes; Professor-Bacharel Temporário.

LIMA, Eston dos Santos. **Teaching knowledge of temporary bachelor teachers in professional and technological education**, 2023. 123 f. Dissertation (Master's in Education). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

ABSTRACT

Technological Professional Education is a teaching modality whose intention is to encourage the learning of operational, technical and technological professions to serve the productive sector, with the formation of skills for work as the centrality of the training itinerary, requiring its teachers to use strategies education to ensure the relationship between theory and practice. Standing out among these teachers are those who have a bachelor's degree, the bachelor-teachers who, on a temporary basis, integrate the state education networks. It is in this scenario that this research is inserted, whose object of study is the teaching knowledge of temporary bachelor teachers in the field of professional and technological education. The objective is to analyze how they are constituted and what are the teaching knowledge of teachers-bachelors with temporary link who work in the State Center of Professional Education (CEEP) Mayor João Mendes Olímpio de Melo, located in Teresina-PI. The investigation has a qualitative nature characterized as descriptive and explanatory, based on field research, through a case study (carried out within the scope of the Graduate Program of the Federal University of Piauí, specifically within the Research Center Interdisciplinary Center for Research in Education and Epistemology of Professional Practice (NIPEEPP). As a theoretical-methodological foundation, André (2008), Perrenoud (1993), Tardid (2002), Vázquez (2007), Veiga (2008), Freire (2011), among others. The participants were five professors who work at the referred center. The data production techniques were the questionnaire and the semi-structured interview, analyzed in the light of the theoretical framework that will guide this study with a focus on content analysis (BARDIN, 2007). Preliminary results show that the process of building knowledge stems from many sources, such as the relationship with the teaching work at school, in the classroom, in the interaction with students, that is, a, situations produced by the work itself, as well as by the diversity of teaching. This means that they are built on experience, as well as on the ongoing training process. They also show that the biggest challenge that bachelor teachers face in their teaching activities is the search for a methodology that can provoke students' interest and favor learning. In general, the study brings reflections that can collaborate with public policies for the continuing education of teachers, also contributing to broaden the field of study of the epistemology of teaching practice.

Keywords: Professional and Technological Education; Pedagogical Practice; Teaching Knowledge; Temporary Bachelor Professor.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação do Piauí
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNG	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais
DCNGEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFPI	Escola Técnica Federal do Piauí
FIC	Formação Inicial e Continuada
GREs	Gerências Regionais de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NIPEEPP	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Estado
<i>SETEC</i>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCO	Trabalho de Campo Orientado
TCU	Tribunal de Contas da União
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Distribuição dos <i>campi</i> do Instituto Federal no Piauí	33
Figura 2	Modalidades da Educação Profissional no Piauí	46
Figura 3	Proposta Curricular para o Ensino Médio Integrado	47
Figura 4	Identidade dos professores-bacharéis temporários	79
Figura 5	Saberes dos professores-bacharéis do CEET	82
Figura 6	Desafios que os professores-bacharéis temporários enfrentam em sua prática	91
Tabela 1	Oferta de curso por eixos tecnológicos já implantados no Piauí	40
Tabela 2	CEEPs distribuídos por gerências regionais de educação do Piauí	50
Tabela 3	Categorias e subcategorias	73
Imagem 1	Localização do CEEP via Maps	56
Imagem 2	Fachada do CEEP	58
Imagem 3	Pátio externo	58
Imagem 4	Pátio interno	59
Imagem 5	Entrada principal	59
Imagem 6	Acesso às salas de aula	59
Imagem 7	Biblioteca	59
Imagem 8	Sala dos professores	59
Imagem 9	Sala de aula	59
Gráfico 1	Expansão da matrícula de Educação Profissional	44
Quadro 1	Síntese do histórico da EPT no Brasil	29
Quadro 2	Modalidades e cursos técnicos ofertados pelo CEEP em 2011	57
Quadro 3	Modalidades e cursos oferecidos pelo CEEP	60
Quadro 4	Projetos desenvolvidos pelo CEEP com os respectivos objetivos	61
Quadro 5	Caracterização profissional dos sujeitos da pesquisa	64
Quadro 6	Especificidades do perfil dos professores-bacharéis do CEEP	66
Quadro 7	Tempo de contratação temporária e média salarial dos professores-bacharéis do CEEP	67

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS	21
2.1	De Escola de Aprendizes Artífices a Institutos Federais no estado do Piauí.....	30
2.2	As políticas de Educação Profissional na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí (SEDUC/PI).....	34
2.3	Os Centros de Educação Profissional: especificidades e desafios.....	45
3	TRAJETORIA METODOLÓGICA DO ESTUDO DOS SABERES DE PROFESSORES-BACHARÉIS DA EPT.....	52
3.1	Lócus da pesquisa.....	55
3.2	Perfil dos participantes da pesquisa.....	62
3.3	Técnicas e instrumentos da pesquisa.....	68
3.4	Organização, análise e interpretação dos dados.....	69
4	PROFESSORES-BACHARÉIS TEMPORÁRIOS DO CEEP PREFEITO JOÃO MENDES OLÍMPIO DE MELO: IDENTIDADES, SABERES E PRÁTICAS.....	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	107
	ANEXOS.....	115
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	116
	APÊNDICES.....	120
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES.....	121
	APÊNDICE B – ENTREVISTA APLICADA COM OS PROFESSORES..	123

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi constituída no Brasil no século XX, com o objetivo de capacitar pessoas socialmente desfavorecidas, os operários, para trabalhar na indústria, ou seja, com o intuito de atender às especificidades produtivas. Nesse ínterim, a referida modalidade de educação tem passado por transformações significativas ao simbolizando a necessidade de atender às demandas tanto educacionais quanto sociais e políticas da sociedade.

Atualmente a Educação Profissional e Tecnológica é regulamentada pela Resolução n.º 1 do Conselho Nacional de Educação, de 05 de janeiro de 2021, que estabelece suas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNG), definindo-a da seguinte forma:

A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (BRASIL, 2021, p.2).

Aplicada aos cursos técnicos de nível médio, a EPT tem sua centralidade na articulação com o setor produtivo, para a aprendizagem das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas. Com vistas à empregabilidade dos egressos, a EPT é guiada entre outros princípios pela superação da fragmentação de conhecimentos, à formação integral do estudante, à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, entre outros enfoques de caráter político, acadêmico e institucional.

Se o foco é a formação integral do aluno por meio de uma abordagem transdisciplinar das atividades humanas quanto à produção, ao uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos, o eixo principal é a tecnologia, segundo Machado (2008). A autora defende que é próprio do ensinar-aprender tecnologia e, por sua vez, “[...] da docência na educação profissional, tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a estes processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas” (MACHADO, 2008, p. 12). O que requer o preparo, também do professor. E, nestes aspectos as DCNG também estabelecem em seu Capítulo III que as Secretarias de Educação dos estados devem desenvolver a formação docente de forma sistematizada por meio de programas com ações que subsidiem o professor,

oportunizando a construção de conhecimento e de saberes, que possibilitem o saber fazer, o saber ser e o saber pensar. E com isso, transformar também “[...] concepções, valores, atitudes, transpondo a relação com os saberes para mobilizar também os interesses e as motivações pessoais.” (RAMALHO; NUÑEZ, 2014, p. 45).

A Secretaria de Educação do Piauí para a concretização dessas ações necessita, inicialmente, administrar a recorrência das contratações temporárias, que geram extensiva rotatividade dos docentes nos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs) como é o caso do Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, lócus deste estudo. De acordo com levantamento realizado neste CEEP no mês de janeiro do ano de 2021, no qual, aproximadamente, “50% dos professores que compõem seu quadro são celetistas, ou seja, vinculados a contratos de trabalho por tempo determinado” (SEDUC, 2021, p. 3). Este fenômeno provoca uma acentuada alternância desses profissionais neste Centro, podendo, por sua vez, comprometer a qualidade da formação e o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a docência, enquanto ofício que tem como objeto específico o ser humano – caracteriza-se como um trabalho prioritariamente interativo. Um trabalho que Tardif e Lessard (2009, p. 35) entende constituir-se “[...] nas relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. Considerando que o exercício da docência implica a conexão de saberes específicos da matéria e saberes de gestão de sala de aula, conforme explicita Carvalho (2007) e o fato de que os professores-bacharéis não possuem formação pedagógica, levou-nos a refletir sobre os saberes docentes que movem a prática pedagógica de professores-bacharéis temporários.

Na condição de bacharel formado em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), em 1992, ingressei, sem a devida habilitação para o magistério, em 24 de fevereiro de 1994, no cargo de professor de Direito do quadro de pessoal da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI), por meio de concurso público. De imediato procurei me qualificar para o exercício da docência, fiz o Esquema II, depois uma especialização em Direito Constitucional, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), no período de 1997 a 1998, e, em seguida, outra especialização em Educação: Docência do Ensino Superior, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no período de 2001 a 2002, sendo que até hoje participo de cursos de formação continuada e projetos de formação ofertados aos professores da rede estadual de ensino do Piauí. Ademais, por me identificar

com a docência, exerci o cargo de Professor Substituto, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no período de 2001 a 2006, ministrando disciplinas no Curso de Direito.

Devo salientar que, no início da minha carreira profissional no magistério, tive contato com os professores licenciados e os pedagogos que acompanhavam, orientavam os trabalhos docentes e desenvolviam formações continuadas para os professores da rede estadual de ensino, momentos em que passei a compreender a relevância dos saberes docentes para o exercício do magistério. A ausência de formação superior na área da licenciatura e a necessidade de construção de uma base teórica e, com o propósito de obter novos conhecimentos e contribuir para a construção de uma educação mais justa, humana e inclusiva, decidi, em 2021, submeter projeto de pesquisa para a seleção nas vagas ofertadas pelo o Edital nº 04, de 18 de dezembro de 2020, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, destinado à capacitação de servidores do Tribunal de Contas do Estado do Piauí. Optei por fazer a seleção no Programa de Pós-Graduação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para a Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas da Docência, onde cursei as disciplinas necessárias e passei a frequentar o grupo de estudos e de pesquisa que, no momento, investiga a aprendizagem e conhecimento na identidade profissional do pedagogo.

As experiências vivenciadas como professor do ensino profissional, os estudos realizados durante os encontros do grupo de pesquisa, o NIPEEPP (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional), liderado pela Profa. Dra. Antônio Dalva França Carvalho, assim como os conhecimentos compartilhados com os colegas e as conversas com a orientadora contribuíram para o delineamento do objeto de pesquisa de mestrado que é a construção dos saberes docentes dos professores-bacharéis com vinculação temporária que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo.

A partir desse olhar investigativo realizamos uma pesquisa, de natureza “inventariante”, exploratória da produção acadêmica e científica sobre o tema, em um relevante portal de busca integrando a todas as instituições de ensino e pesquisa brasileira na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹, único banco digital “[...] os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibiliza para os usuários um

¹ A BDTD constitui a principal biblioteca digital, compreendida como o repositório nacional de pesquisas, fundado em 2002, coordenado e subsidiado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), compondo um sistema planejado e integrado a todas as instituições de ensino e pesquisa brasileiro, estimulando o registro e a publicação de teses e dissertações em meio digital. Assim, essa base de dados, “[...] em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.” (BDTD, 2018).

catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.” (BDTD, 2018).

Desse modo, com a intenção de que o objeto deste estudo não se tornasse muito extenso, o mapeamento realizado adotou um recorte temporal de doze anos, de 2011 a 2022, por entender que é um período razoável para aferir aspectos e dimensões que vêm sendo destacados no âmbito das pesquisas que analisam a educação profissional e tecnológica. Para tanto, foram selecionados os seguintes descritores: “educação profissional e tecnológica” e “professor-bacharel temporário”, no entanto, nenhuma pesquisa registrada. Com a seleção do primeiro descritor “educação profissional e tecnológica”, com o recorte temporal definido foram localizados 638 (seiscentos e trinta e oito) trabalhos. Já com o segundo descritor – “professor-bacharel temporário”, também com o tempo definido, a busca foi improdutiva, nenhuma pesquisa foi localizada. Isso significa que a categoria “professor-bacharel temporário” precisa, de fato, ser analisada, sobretudo no contexto da educação profissional e tecnológica, haja vista a inexistência de trabalhos que apresentem essa abordagem.

Mesmo que a busca inicial tenha sido positiva, totalizando 638 trabalhos, tornava-se inconsistente pela ausência de conexão com pelo menos mais um dos descritores. Testamos então uma busca associando o primeiro termo com “saberes docentes”, por meio da qual foram localizados 15 (quinze) trabalhos. Repetimos a busca trocando “saberes docentes” por “prática docente”, resultando em 30 (trinta) trabalhos localizados. E para contemplar o último descritor, substituímos “prática docente” por “prática pedagógica”, totalizando 03 (três) registros. Realizamos, por fim, uma associação entre os quatro descritores e foram localizadas apenas 02 (duas) pesquisas.

Efetuamos uma análise individualizada dos trabalhos encontrados para identificar as pesquisas que efetivamente tivessem relação com o nosso objeto de estudo, objetivando também eleger critérios de exclusão dos trabalhos cuja concentração fosse pautas que, apesar de estarem relacionadas de modo geral com o objeto de estudo, não contemplavam a abordagem aqui pretendida, restando da quantidade inicial 14 (quatorze) pesquisas para análise.

Dos quatorzes trabalhos analisados, seis abordaram a prática do professor em sala de aula (PENA, 2014; LIMA, 2014; VASCONCELOS, 2015; BACCIN, 2018; SANTOS, 2019; SOUSA, 2019); seis falaram de prática pedagógica (SOUZA, 2016; FERREIRA, 2019; CASTRO, 2019; DUARTE, 2019; SCHOLLMEIER, 2020; SANTOS, 2021), sendo que três deles fizeram associação com prática docente e saberes docentes, de forma integrada em suas pesquisas; e cinco falaram de saberes docentes (SOUZA, 2016; BACCIN, 2018; BRITO,

2019; FERREIRA, 2019; OLIVEIRA, 2021).

Desse modo, a pesquisa concentrou-se no saber-fazer do professor, buscando compreender suas nuances e seus significados no âmbito de suas atividades cotidianas. Logo, é necessário ser ressaltado os conceitos de prática pedagógica e docente, bem como especificada a sua diferença, uma vez que não são sinônimos. De acordo com Franco (2016, p. 535), prática pedagógica compõe espaços onde emergem “as resistências, as desistências e as contradições”, organizadas e concretizadas a partir de intencionalidades. Para tanto, o professor, em seu território de atuação, precisa compreender o sentido e o significado de sua prática, a qual deve ser subsidiada por uma base epistemológica-teórica-metodológica com vistas a alcançar a aprendizagem do educando, sendo esta edificada, sobretudo, por meio da mediação do conhecimento que, por sua vez, é sempre dialógica e dialética na/pela relação “eu-outro”, “outro-eu”, “eu-para-mim” (BAKHTIN, 2010; FREIRE, 2011; 2014).

Ademais, ainda segundo Franco (2016, p. 536), “[...] as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Quanto à prática docente, compreende “[...] uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações” (FRANCO, 2016, p. 540), ou seja, composta não só de saberes, mais, também, de sensibilidades construídas no decorrer de sua formação e de sua atuação, conduzindo à ação no contexto de sala de aula, devendo o professor reconhecer-se nesse processo educacional, que é histórico, inacabado, inconcluso, visto que se trata de uma prática social humana, que requer planejamento, acompanhamento a fim de promover a transformação de si, do estudante e da realidade social.

Neste sentido, inferimos que a prática pedagógica se caracteriza não apenas em função de um elemento, mas de um conjunto, associado, aos processos de intencionalidades, os momentos da dialética, da reflexibilidade, da historicidade, da totalidade, da coletividade e da organização. Assim, compreendemos que a prática pedagógica sobrepuja a sala de aula, situando-se no território que a sustenta, a escola, evidenciando-se por meio do fazer pedagógico.

É com base nessas considerações sobre prática pedagógica e prática docente que passamos a analisar os objetivos desenvolvidos nos estudos aqui pautados, por meio dos quais podemos observar que a grande preocupação dos pesquisadores partiu da necessidade de avaliar como os professores-bacharéis desenvolvem suas práticas, articuladas aos saberes consolidados nessas práticas.

As pesquisas revelam a necessidade de investigar como os professores mobilizam e ressignificam os saberes que emergem na sua prática, como pode ser constatado nos excertos

a seguir: 1) compreender como os docentes da Educação Profissional e Tecnológica selecionam, apropriam-se e relacionam diferentes saberes na construção de novos conhecimentos em sua prática cotidiana (SOUZA, 2016); 2) analisar o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), e investigar seus efeitos para a prática e para a carreira de professores que trabalham nos Institutos Federais (IFs) (BACCIN, 2018); 3) avaliar a questão da evasão de estudantes no Campus Ouricuri do IF Sertão-PE, e situá-lo em um contexto mais amplo da educação profissional e da formação de professores. Em particular, pretende-se analisar a formação, os saberes e "não saberes" dos professores não licenciados que frequentam o campus, e contribuir com reflexões sobre um projeto de formação continuada dos docentes, com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (BRITO, 2019); 4) entender como se edificam a autoformação e os saberes de professores das áreas técnicas do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria (OLIVEIRA, 2021).

Esses estudos relacionados a saberes docentes, que tratam de fenômenos constituídos tanto em âmbito escolar como fora dele – evasão escolar, formação docente, professores não licenciados, entre outros fatores – como pode ser verificado nas pesquisas citadas, contribuem para nos ajudar a identificar as convergências pertinentes aos saberes mobilizado na ação pedagógica, favorecendo a verificação de implicações, levantamento de problemáticas, avaliação de resultados e elaboração de uma teoria geral da pedagogia.

Para dialogar com essa categoria “saberes docentes” associada à produção da pesquisa, recorreremos a Gauthier (1998), haja vista que ele fala da importância da pesquisa para desvendar os fenômenos próprios do ensino. Para isso, ele faz uma analogia interessante, comparando a pesquisa ao Oráculo de Delfos, lugar pertencente ao deus Apolo, na mitologia grega, por meio do qual se pronunciava as respostas em versos semelhantes aos usados nos poemas *Ilíada* e *Odisséia*, de Homero. O autor refere-se à expressão “conhece-te a ti mesmo” para dizer que ainda se sabe muito pouco a respeito das questões peculiares ao ensino. Ensina que ao “[...] contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (GAUTHIER, 1998, p. 20). Ele defende ainda que avançar na pesquisa significa construir um repertório de conhecimentos que favorece a resolução de desafios históricos que se interpuseram à pedagogia: “de um *ofício sem saberes* e de *saberes sem ofício*”.

O primeiro diz respeito à própria *atividade docente* que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes. Apesar de o ensino ser uma

atividade que se realiza desde a antiguidade, ainda se sabe muito pouco a seu respeito, [...] convivemos com certas idéias preconcebidas que contribuem para o enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual. [...] O segundo obstáculo diz respeito aos *saberes sem ofício*, que têm sua origem nas Ciências da Educação, ou seja, são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos. Muitos desses conhecimentos foram produzidos sem considerar as condições concretas do exercício do magistério. São saberes que não se dirigiram ao professor real, cuja atuação se dá numa sala de aula concreta onde estão presentes muitas variáveis que interferem no processo de ensino e exigem tomadas de decisão, ou seja, buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade. (GAUTHIER, 1998, p. 20 e 25, grifos do autor).

Com base nessa perspectiva de Gauthier (1998), o grande desafio da profissionalização docente é obstar esses dois problemas: *ofício sem saberes* e *saberes sem ofício*. Nesse sentido, as pesquisas propiciam a construção de um repertório de conhecimentos substancial para o ensino, favorecendo um ofício feito de saberes, uma vez que, por meio delas, constituem-se respostas às exigências das situações concretas de ensino.

Diante do exposto, podemos inferir que a razão para a preocupação expressa pelos pesquisadores consiste na complexidade do trabalho docente, visto que, historicamente, tem sido palco de mudanças constituídas não só pelas reformas educacionais que desencadearam transformações na organização da escola, mas pela própria natureza da educação profissional, a qual engloba diversas diretrizes teóricas e práticas, necessitando de espaços físicos diferenciados que vão além dos contextos de sala de aula. Ademais, outros fatores determinantes merecem atenção, como, por exemplo: “[...] a concepção de educação técnica e tecnológica na prática docente; a formação de profissionais para atuação no mundo do trabalho; as especificidades e aspectos legais dos eixos tecnológicos que definem o currículo dos cursos técnicos” (MELO, 2010, p. 3). Esses são alguns dos desafios impostos aos professores que atuam na educação profissional e tecnológica que desembocam em um campo de conhecimento recente denominado epistemologia da prática docente, que segundo Tardif (2002) se interessa pela natureza e os tipos dos saberes da docência.

Assim, esta pesquisa tem como objeto de estudo os saberes docentes que integram a prática pedagógica de professores-bacharéis temporários, com vistas a potencializar discussões acerca da situação de professores não licenciados e temporários, relacionando situações que perpassam a prática docente, considerando, sobretudo, o processo de tornar-se professor e de identificar-se com a respectiva profissão.

Infere-se que, quando se analisa a referida pauta, vincula-se necessariamente ao debate a construção da identidade docente, uma vez que ela está associada à percepção de si e à

análise do próprio trabalho desenvolvido na docência. E este fato favorece reflexões sobre profissionalização docente na perspectiva coletiva e profissional, considerando o cenário científico e pedagógico do conhecimento como prática social conectada à ideia de formação e de desenvolvimento do sujeito em sociedade, que engloba o papel de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. O que implica a análise do trabalho dos professores para além das visões normatizadas e moralizantes que intenciona estudar “[...] o que os professores deveriam ou não fazer, buscando olhar os professores como agentes sociais e estudar o que eles realmente são e fazem”. Nesse sentido, poderiam ser inseridas concepções teóricas que discutem “[...] o ensino pelo alto, priorizando o estudo das grandes variáveis sociológicas que estruturam as práticas escolares, mas complementando-as com um ponto de vista por baixo, pesquisando o campo das práticas cotidianas do processo de trabalho docente” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 37-38).

A análise criteriosa da realidade é fundamental para se compreender a complexidade das situações e dos sujeitos envolvidos nas questões relacionadas à educação profissional e tecnológica. Além disso, a utilização de métodos e procedimentos científicos pode contribuir para a construção de respostas mais precisas e embasadas, o que é essencial para a tomada de decisões e para o planejamento de ações que favorecem a educação e a formação dos profissionais envolvidos.

O conceito de professores-bacharéis corresponde “[...] a profissionais graduados ou pós-graduados em áreas específicas, cuja maioria não vivenciou a dinâmica formativa e laboral da docência no processo de formação profissional” (BARROS, 2016, p. 32). Os referidos professores, apesar de não possuírem a formação pedagógica exigida por lei, passam a exercer as funções do magistério na educação básica, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9394/96, que exige a licenciatura como requisito para a docência na educação básica. Apenas o concurso público ou os “[...] processos seletivos simplificados (como é o caso da seleção de professores substitutos)” para o cargo de professor na educação profissional e tecnológica, e o entendimento de que basta “[...] o conhecimento acadêmico específico na área de graduação e pós-graduação, não supre a formação pedagógica adquirida em cursos de licenciatura” (BARROS, 2016, p. 35).

Em assim sendo, são muitos os desafios para formação continuada dos professores-bacharéis, o que dificulta a elaboração de programa institucional de formação continuada direcionada para formação pedagógica dos professores-bacharéis.

Considerando as especificidades desse cenário, destacadas anteriormente, tem-se como *problema de pesquisa*: Como se constituem os saberes docentes necessários para a prática

pedagógica dos professores-bacharéis temporários que atuam na Educação Profissional e Tecnológica no Centro Estadual de Educação Profissional Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, em Teresina – PI?

A partir do problema central de pesquisa, emergem outras questões subsidiárias: qual a realidade do ensino técnico/profissionalizante realizado nos Centros Estaduais de Educação Profissional no Piauí? Qual o perfil dos professores-bacharéis que atuam no referido Centro Estadual de Educação? Como se desenvolve o processo de construção dos saberes docentes dos professores-bacharéis deste Centro? Que saberes docentes os professores-bacharéis que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo apresentam?

Com base nas questões que ensejaram a problemática pertinente à pesquisa, definiu-se a seguinte hipótese: há um conjunto de saberes relacionado ao docente que atua na educação profissional e tecnológica, o qual se opõe à perspectiva de um saber isolado e apartado de outras dimensões do ensino, uma vez que os saberes estão relacionados à pessoa, à sua identidade, à sua experiência de vida, à sua história profissional e às suas relações com a escola e com os atores que dela fazem parte (TARDIF, 2014).

Quanto aos aspectos metodológicos, este estudo constitui-se como de natureza qualitativa, tipo descritivo e explicativo. Qualitativo por se basear em qualificações do universo de pesquisa, respeitando a subjetividade dos sujeitos. Descritiva porque intenciona descrever as características de determinado fenômeno ou o estabelecimento de relações entre suas variáveis. E explicativa por contribuir para identificar os elementos que determinam ou subsidiam a ocorrência de determinados fatos, aprofundando o conhecimento da realidade com vistas a explicar a razão e o porquê de um problema específico (GIL, 2002).

Nesta perspectiva, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, por meio de estudo de caso. A pesquisa de campo constitui-se como “[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um fenômeno, para o qual se procura uma resposta, ou de hipóteses que se queira aferir. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186). O estudo de caso é um método de pesquisa empírica, que investiga uma situação específica, utilizado para evidenciar expressar as práticas de um conjunto de pessoas, e suas relações sociais/institucionais (ANDRÉ 2008; MEKSENAS, 2011).

Assim, foi definido como objetivo geral analisar como são constituídos e quais são os saberes docentes dos professores-bacharéis com vinculação temporária que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo. Especificamente, no que diz respeito ao referido centro, pretendemos: mapear a realidade do

ensino técnico/profissionalizante; identificar o perfil dos professores-bacharéis; compreender como ocorre o processo de construção dos saberes docentes dos professores-bacharéis; e descrever quais são os saberes docentes dos professores-bacharéis em questão. Nossa ideia é que evidenciando o processo de construção juntamente com estes saberes possamos entender como os professores-bacharéis desenvolvem sua prática educativa nas escolas de EPT. Os resultados servem para colaborar com políticas públicas de formação continuada de professores tanto inicial como continuada. Além disso, contribuem para alargar o campo de estudo da epistemologia da prática docente.

Este trabalho, está organizado da seguinte forma: nesta Introdução situo a problemática, traço os objetivos, justifico a pertinência e relevância do estudo. Na sequência, no Capítulo 2, intitulado de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, descrevo a trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, permeada pelos aspectos legais.

No Capítulo 3, apresento a Metodologia da Pesquisa e as Análises dos Dados, discorrendo sobre a trajetória metodológica que orientou a construção deste estudo, discutindo os aspectos referentes ao tipo de pesquisa, à abordagem utilizada, à caracterização do campus e dos sujeitos, bem como orientações sobre a produção e análise de dados.

No Capítulo 4, apresento as análises mais aprofundadas das entrevistas, refletindo sobre as identidades, saberes e as práticas docentes do professor-bacharel temporário nos centros de educação profissional no Piauí.

Nas considerações finais, delinearei os resultados da pesquisa, evidenciando as contribuições do estudo para o mundo acadêmico e profissional, assim como para pesquisadores interessados nesta temática, aspirando que possa servir de subsídio para elaboração de políticas públicas. Por fim, trarei as Referências e Apêndices da pesquisa.

Realço aqui que todo este esforço constituiu um instrumento essencial para análises sobre as vivências de minha trajetória profissional. Nesse sentido, a experiência adquirida na docência como professor, advogado, servidor público, bem como a participação em curso de formação continuada, tem contribuído para o processo de construção dos saberes docentes necessários ao exercício da nobre função de professor.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Este capítulo aborda sobre os aspectos históricos e legais da EPT, realizando uma síntese do seu percurso cronológico no Brasil e, em seguida no Piauí. Também discorre sobre as políticas de Educação Profissional na Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC/PI) para refletir sobre as especificidades e desafios dos Centros de Educação Profissional no Estado.

A Educação Profissional teve origem justamente na necessidade de formação de mão de obra especializada para atender às demandas da Revolução Industrial, no final do século XVIII, na Inglaterra, trazendo novas formas de produção e transformação nas relações de trabalho. O objetivo era formar profissionais com conhecimentos técnicos específicos para atuarem em diferentes áreas, confiantes assim para o desenvolvimento da indústria e do comércio. Desde então, a Educação Profissional tem sido uma importante modalidade de ensino, presente em diversos países e com diversas finalidades, desde a formação de técnicos para o mercado de trabalho até a formação de empreendedores e desenvolvimento de tecnologias.

A educação profissional no Brasil teve início no XX, passando por diversas mudanças em sua estruturação e finalidade, em resposta às demandas do mercado de trabalho e às políticas públicas vigentes, com o objetivo de capacitar a população para o trabalho e atender às demandas da indústria emergente. A partir da década de 1930, houve um esforço maior para adequar os cursos às necessidades locais, visando aprimorar a qualificação dos trabalhadores (OLIVEIRA JUNIOR (2008).

Segundo Pacheco (2012), o Decreto nº. 7.566/1909, simbolizou o marco inaugural da ETP no Brasil, promulgado pelo então presidente Nilo Peçanha, instituindo 19 Escola de Aprendizes Artífices, criadas com o objetivo de formar mão de obra qualificada para atender às necessidades da indústria nacional, mas também com o propósito de proporcionar uma educação técnica e profissionalizante a jovens de baixa renda, muitos deles órfãos ou abandonados, que viviam em situação de vulnerabilidade social. A ideia era dar-lhes uma oportunidade de aprendizado técnico e desenvolvimento pessoal, além de prepará-los para o mercado de trabalho.

A distribuição das Escolas de Aprendizes Artífices no território nacional, embora inicialmente tenha contemplado todas as regiões do país, havia desigualdades regionais que persistem até hoje no acesso à educação profissional. Atualmente, ainda se percebe a

predominância de instituições de ensino técnico e profissionalizante nas regiões Sudeste e Sul, enquanto nas demais regiões há uma carência de oferta e dificuldades de acesso à formação profissional. A descentralização e democratização do acesso à educação profissional são desafios a serem enfrentados pelo país para a promoção da equidade e do desenvolvimento socioeconômico em todas as regiões (KUNZE, 2009).

Nesse contexto, o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, também conhecido como Instituto Parobé, passou a ser mantido como Escola de Aprendizizes Artífices através do Decreto nº 9.070/1911, como uma forma de compensação pelo fato do Rio Grande do Sul não ter sido contemplado com uma escola de aprendizizes artífices na primeira leva de criação dessas escolas. Essa escola, assim como a Escola de Campos, no Rio de Janeiro, já existiu antes e passou a receber subvenção do governo federal após a promulgação do decreto que instituiu as Escolas de Aprendizizes Artífices (KUNZE, 2009).

Desse modo, as áreas de formação eram voltadas principalmente para as atividades manuais e artesanais, que eram predominantes na economia brasileira da época. A ideia era fornecer mão de obra qualificada para setores que necessitavam de profissionais capacitados, como a indústria de calçados, a construção civil, a indústria têxtil, entre outras. Com o passar do tempo, novas áreas de formação foram sendo incorporadas à ETP, acompanhando as transformações na economia e na sociedade brasileira.

Isso significa que as Escolas de Aprendizizes Artífices tinham primordialmente o intuito de formar mão de obra especializada para a indústria emergente, mas sem integrar o ensino profissional com a educação geral. A visão dualista da educação persistia, na qual a formação profissional era destinada às classes populares e à educação geral voltada para as classes privilegiadas (COLOMBO, 2020). Portanto, as escolas profissionalizantes foram concebidas como instituições de formação prática, enquanto a educação geral era vista como uma formação teórica e intelectualista (MÜLLER, 2010).

De fato, a educação profissional era vista como um meio de controle social, uma vez que buscava fornecer uma formação técnica aos indivíduos que não estavam inseridos no mercado de trabalho formal, podendo, conseqüentemente, representar uma ameaça à ordem estabelecida. Além disso, o Estado buscava controlar o desenvolvimento urbano, que se expandia de forma desordenada, com a oferta de mão de obra qualificada e capaz de atender às novas demandas industriais. Borges (2013) destaca que, dessa forma, a política educacional adotada pelo governo visava à formação de uma classe trabalhadora ordeira e disciplinada,

capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país, mas sem questionar a ordem estabelecida.

Frisa-se que a política educacional retomada por Vargas em 1937 também buscava uma maior integração entre o ensino técnico e a educação geral, o que representava uma mudança significativa em relação às concepções anteriores. Para Colombo (2020), essa integração se deu por meio da implementação do sistema de ensino de formação profissional, que articulava a formação técnica como mecanismo estratégico. Vale ressaltar também que, nesse período, a educação técnica e profissional passou a ser vista como um elemento fundamental para o projeto de modernização do país, sendo incentivada e valorizada pelo Estado.

O contexto de expansão urbana e inclusão de novas demandas sociais teve um impacto significativo na educação técnica brasileira. Essa expansão, no entanto, não foi concomitante à melhoria da qualidade do ensino técnico, que ainda era considerada insuficiente para atender às necessidades do mercado de trabalho e dos setores produtivos. Conforme preconiza Silva (2010, p. 395):

[...] o sistema educacional brasileiro ainda se encontrava “atrasado e ineficaz [...]”. As reivindicações concentravam-se, entre outros aspectos, em demandas educacionais relacionadas, sobretudo, ao acesso, à expansão e à qualidade do ensino, uma vez que essa classe considerava a educação técnica distante de uma educação que pudesse promover a emancipação social e o desenvolvimento da cidadania.

Segundo Pereira e Passos (2012), existia uma divisão entre educação propedêutica (voltada para a formação geral e intelectual) e educação profissional (voltada para a formação técnica e específica) refletia as demandas do mercado de trabalho da época e a visão de que a educação técnica era menos valorizada do que a educação geral. Essa dicotomia entre as duas formas de educação foi celebrada pela Constituição de 1937, que estabeleceu a separação entre o ensino médio e a educação profissional. Como resultado, muitos estudantes que buscavam uma formação técnica eram obrigados a escolher entre abandonar seus estudos para trabalhar ou cursar uma formação propedêutica que não atendesse às suas necessidades profissionais. Isso pode ser verificado no art. 129 da referida Constituição:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937, grifos nossos).

De acordo com o que foi preconizado pela Constituição de 1937, observe-se que existia a intenção de atender de forma diferenciada os socialmente vulneráveis a partir da educação profissional, de modo que essa diferenciação tinha um caráter assistencialista e filantrópico. Além disso, evidencia-se que o ensino privado era visto como um espaço privilegiado e independente do poder público.

Isso mostra a prevalência de um modelo de educação que não buscava a promoção da igualdade de oportunidades e que mantinha uma lógica de exclusão e desigualdade social. É importante ressaltar que essa perspectiva assistencialista e filantrópica da educação profissional e a valorização do ensino privado ainda influenciam a educação brasileira atual, sendo necessária uma reflexão crítica sobre essa herança histórica e a busca por uma educação mais inclusiva e democrática.

Dando continuidade ao processo histórico, com o Decreto-Lei nº 4.073/1942, as Escolas Industriais e Técnicas (EITs) passaram a oferecer um ensino profissionalizante de nível médio, que possibilitava aos alunos o acesso ao mercado de trabalho em áreas técnicas, sem prejuízo da formação geral. A medida também foi importante para a consolidação de uma política nacional de educação, que buscou garantir a universalização do ensino básico e a expansão do ensino médio e técnico. Para dialogar com as modificações instituídas por Capanema, seguem as considerações de Escott e Moraes (2012, p. 1495):

O predecessor Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que dispunha sobre a execução da Lei Orgânica do Ensino Industrial, era parte do projeto de industrialização governamental da Era Vargas. Projeto esse elaborado e implementado pelo Ministro da Educação e da Saúde de então, Gustavo Capanema Filho. De modo mais amplo, esse Decreto-Lei se prestou também para a instauração da Rede Federal de Ensino Técnico. Sendo que, pouco depois, em 9 de abril de 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.422), conhecida como Reforma Capanema. Apesar da vislumbrada remodelagem do ensino do país, a Lei Capanema –

como, também, ficou conhecida a reforma –, ainda, conservava questões estruturais bastante peculiares. Embora tenha reformulado o ensino propedêutico com a criação dos cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, visando preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior, [...] a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior.

De acordo com a concepção apresentada pelas autoras, as mudanças propostas por Capanema mantiveram a dualidade do sistema educacional brasileiro, com a oferta de cursos dos cursos médios de 2º ciclo para as elites e a formação profissional, por meio dos cursos agrotécnicos e comerciais técnicos, para estudantes de baixa renda. Dessa forma, o ensino técnico-profissionalizante continuou a ser visto como uma opção para os jovens que não possuíam condições de frequentar o ensino superior, reproduzindo a ideia de que essa formação era destinada aos menos favorecidos e que, portanto, não tinham acesso às carreiras mais prestigiadas e melhor remuneradas (SILVA, 2010).

Assim, as instituições responsáveis pela execução do ensino profissionalizante continuaram a se orientar pela lógica industrial, atendendo às demandas do mercado de trabalho e ao impulsionamento do crescimento industrial promovido pelo Estado. A criação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) na década de 1950, em substituição das Escolas Industriais, representou uma mudança significativa, conferindo a essas instituições maior autonomia pedagógica e administrativa, possibilitando uma ampliação do escopo de atuação da educação profissionalizante no país. Com as ETFs, a educação profissionalizante passou a ser ofertada também em níveis técnico e tecnológico, além do médio, o que contribuiu para uma maior diversificação dos cursos oferecidos e para uma maior inserção dos profissionais formados no mercado de trabalho (SANTOS NETO, 2009).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/1961, LDBEN de 1961, o ensino profissionalizante passou a ser visto como uma modalidade de ensino igualmente importante ao ensino acadêmico. Isso representou uma mudança significativa na percepção da sociedade sobre a formação profissional, que deixou de ser vista como um recurso exclusivo para pessoas carentes ou de baixa renda e passou a ser valorizada como um meio de desenvolvimento econômico. Com isso, o ensino profissionalizante ganhou maior status e passou a ser mais bem estruturado e integrado com o sistema educacional como um todo (COLOMBO, 2020).

Na década de 1970, foi promulgada a Lei nº 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases para Ensino de 1º e 2º Graus, no período da ditadura militar brasileira, determinando que todos os

cursos de 2º grau tivessem caráter profissionalizante. Assim, a lei estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira, disciplinas que tinham como objetivo difundir os valores e princípios do regime militar (MAGALHÃES, 2011).

No entanto, vale ressaltar que essa política educacional estava pautada em uma visão tecnicista e produtivista da educação, que buscava formar mão de obra especializada para atender às demandas do mercado. Essa concepção limitava o papel da educação profissional, atendendo-a a um mero instrumento de reprodução das relações sociais e de produção capitalista. Além disso, a obrigatoriedade da profissionalização não foi concomitante a uma política efetiva de investimentos na educação, o que acabou por gerar uma formação precária e desqualificada para muitos jovens, sobretudo para os mais vulneráveis.

Mesmo assim, a década de 70 marcou um momento importante na história da educação profissional e tecnológica no Brasil, pois representou um período de expansão desse tipo de ensino, que se consolidou como um importante vetor de desenvolvimento econômico e social. Nesse contexto, foram instituídos também os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) pelo governo federal, com a finalidade de suprir a demanda por mão de obra qualificada e especializada, principalmente na área tecnológica. Com isso, a educação profissional e tecnológica passou, mais uma vez a ser incentivada, pois era vista como fundamental para o desenvolvimento econômico e tecnológico do país.

Além dos Cefets, outras instituições de ensino técnico e profissionalizante também foram criadas na década de 70, como os Centros Estaduais de Educação Tecnológica (CEETs), as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) e as Escolas Técnicas Federais (ETFs), que passaram a oferecer cursos técnicos em diversas áreas, como mecânica, eletrônica, informática, entre outras. Ainda de acordo com Magalhães (2011, p. 62):

[...] os Cefets viraram a unidade padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico. Eles absorveram as atividades das ETFs e das Escolas Agrotécnicas Federais e se preocuparam em preparar o País para a revolução tecnológica ocorrida entre os anos 1980 e 1990.

Nesse contexto histórico, ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, havendo, com isso, a necessidade de reestruturar o ensino técnico-profissionalizante no Brasil, viabilizada por meio do Decreto-Lei nº 2.208/96, o qual regulamentou essa modalidade de ensino. Essa reformulação buscou integrar a formação técnica e tecnológica. Com isso, foram criados os cursos técnicos integrados ao

ensino médio, combinando a formação geral do ensino médio com a formação técnica específica, visando uma formação mais ampla e completa do aluno.

Em 2004, o Decreto 5.154/04 estabeleceu a volta da integração entre o ensino técnico e o ensino médio, permitindo que o aluno cursasse as duas modalidades de ensino ao mesmo tempo. Já o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado pelo Decreto 5.458/05, é uma iniciativa que busca oferecer educação profissional técnica de nível médio para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica na idade regular. Esse programa busca, assim, garantir a formação básica e profissional para aqueles que precisam conciliar estudos e trabalho.

Em 2008, com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foram criados trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), com o objetivo de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica de qualidade em todo o país, principalmente em áreas onde essa oferta era escassa. Ademais, os IFETs também tinham como objetivo atuar na formação de professores e no desenvolvimento de pesquisas aplicadas à solução de problemas regionais e nacionais. Com a promulgação da Lei nº 11.892/08, os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Agrotécnicas Federais (EAFs) foram integrados aos IFETs (BORGES, 2013).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado em 2011, durante o governo da Presidente Dilma Rousseff, por meio da Lei nº 12.513/2011, objetivando ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para jovens e trabalhadores. O Pronatec tinha como foco a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, além de parcerias com instituições privadas e estaduais. Entre suas ações, o programa oferece cursos técnicos, de qualificação profissional e de formação inicial e continuada, com prioridade para áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico e social do país (BORGES, 2013).

A trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil revela um esforço contínuo de adequação às necessidades e demandas da sociedade em diferentes momentos históricos. Desde a sua criação, a EPT tem sido uma importante ferramenta de desenvolvimento econômico e social, capacitando profissionais para atuarem em diferentes áreas e setores da economia. As transformações pelas quais essa modalidade educacional passou ao longo do tempo refletem a necessidade de adequação às mudanças no mundo do trabalho e na sociedade como um todo, garantindo que a EPT continue sendo uma opção relevante para a formação profissional dos brasileiros.

A Reforma do Ensino Médio de 2017, por meio da Lei nº 13.415/17, trouxe mudanças significativas para a educação brasileira, estabelecendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos como componentes do currículo do ensino médio. Com relação à EPT, a lei permitiu a integração do itinerário formativo com o ensino técnico, o que significa que os alunos poderão escolher um itinerário que contemple a formação técnica e profissional, em conjunto com a formação geral (BRASIL, 2017).

A manutenção e expansão do ensino técnico integrado ao ensino médio depende do interesse e investimento do governo federal e dos sistemas de ensino estaduais e privados. Vale ressaltar que a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio é fundamental para a formação de profissionais mais qualificados e preparados para atender às demandas do mercado de trabalho, além de ser uma oportunidade para reduzir as desigualdades sociais e regionais. Portanto, é fundamental que o poder público, em todos os níveis, continue a investir na EPT, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento social e econômico do país.

Já a Resolução CNE/CP nº 01/2021, que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), gerou várias críticas quanto ao seu processo de elaboração, que teria ocorrido sem a obrigação de participação e consulta aos diversos segmentos envolvidos na educação profissional e tecnológica, o que compromete a expressão e a qualidade da política pública em questão. A ausência de representantes de professores e gestores das universidades, entidades acadêmicas, científicas, sindicais e dos fóruns apresentados nas discussões também é preocupante, pois são atores importantes na formulação e implementação de políticas educacionais. Esse tipo de prática pode levar a medidas equivocadas e pouco eficazes para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no país (LIMA; MERCÊS, 2021). Os autores acrescentam ainda que:

[...] a referida resolução está alinhada exclusivamente à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e nas competências e habilidades normatizado pela Base Nacional Comum Curricular, como se houvesse consenso entre educadores e pesquisadores da EPT quanto à normatização e padronização dos currículos escolares, o que de fato não há, pois vários estudos e pesquisas apontam o vínculo da Reforma do Ensino Médio e da BNCC à lógica empresarial privatista que molda a formação dos educandos aos interesses do mercado neoliberal, assim, apontam a necessidade de resistência a essas políticas curriculares. (LIMA; MERCÊS, 2021, p. 4).

Assim, as críticas em relação à Resolução CNE/CP nº 01/2021 também apontam uma preocupação com a fragmentação do currículo e com a flexibilização excessiva, que pode

levar a uma formação profissional menos sólida. Ademais, a falta de diálogo e participação dos diferentes atores da comunidade educacional no processo de elaboração dessas diretrizes é vista como um retrocesso no que se refere à construção coletiva e democrática das políticas educacionais. É importante lembrar que a educação profissional e tecnológica desempenha um papel fundamental na formação de profissionais qualificados e no desenvolvimento socioeconômico do país, e, portanto, é fundamental que as políticas relacionadas a essa área sejam construídas de forma ampla, democrática e participativa (CIAVATTA, 2021).

Apresentamos a seguir uma trajetória cronológica do processo histórico da EPT no Brasil (QUADRO 1):

Quadro 1 – Síntese do histórico da EPT no Brasil

ANO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
1909	O Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices. Essas escolas tinham como objetivo formar mão de obra qualificada para as indústrias em expansão no país.
1937	Com a Constituição de 1937, Getúlio Vargas reorganizou o ensino técnico-profissional, com o objetivo de promover a qualificação da mão de obra e o desenvolvimento da indústria no país. Com essa medida, a educação técnica passou a ser vista como um instrumento importante para o desenvolvimento econômico e social do Brasil.
1940	Em 1940, o Brasil iniciou uma fase inicial do processo de industrialização, impulsionado pelo Governo de Getúlio Vargas, que buscava modernizar a economia do país e promover o desenvolvimento social. Nesse período, foram criados incentivos fiscais para a instalação de indústrias energéticas, bem como políticas de substituição de estrangeiros e de proteção da indústria nacional.
1942	Gustavo Capanema promoveu a equiparação do ensino técnico e profissionalizante ao nível médio, possibilitando, assim, uma valorização dessas modalidades de ensino e uma adição do acesso à educação profissionalizante no país. Além disso, o Ministério da Educação e Saúde passou a ser responsável pela gestão dessas escolas, o que permitiu uma padronização da oferta de cursos técnicos e uma maior coordenação entre os diferentes níveis de ensino.
1959	A transformação das Escolas Industriais e Técnicas (EITs) em Escolas Técnicas Federais (ETFs) ocorreu em 1959. Com essa mudança, as ETFs passaram a ter mais autonomia administrativa e pedagógica, além de maior integração com a indústria e o setor produtivo. A partir desse momento, as ETFs se tornaram referência na formação de técnicos de nível médio em diversas áreas do conhecimento.
1971	A Lei 5.692/71 instituiu a profissionalização compulsória em todo o país, determinando que os cursos de 2º grau (hoje Ensino Médio) tivessem uma parte comum a todos os alunos e outra diversificada, que atendesse às diferentes áreas de interesse dos estudantes e às necessidades do mercado de trabalho local.
1978	Os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) surgiram na década de 1970, mais especificamente em 1978, a partir da necessidade de formar profissionais para atender às demandas do setor produtivo nacional. Foram criados seis Centros Federais de Educação Tecnológica: Cefet-MG, Cefet-PR, Cefet-RJ, Cefet-RS, Cefet-CE e Cefet-BA.
1980 – 1990	Entre 1980 e 1990, os Cefets se consolidaram como unidades padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico, absorvendo as atividades das ETFs e das Escolas Agrotécnicas Federais. O objetivo era preparar o país para a revolução tecnológica que ocorreu nesse período, oferecendo cursos técnicos e tecnológicos de qualidade em diversas áreas do conhecimento. Com a expansão da rede, novas unidades foram criadas em diversas regiões do país.
1996	Com a promulgação da LDB nº 9.394/96 e a publicação do Decreto Lei nº 2.208/96, houve uma

	reformulação do ensino técnico no Brasil. Foi estabelecida a separação das disciplinas de formação geral daquelas destinadas à formação técnico-profissional, com o objetivo de garantir uma formação mais ampla e flexível aos estudantes. Além disso, a LDB estabeleceu a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como uma modalidade integrada ao ensino médio, permitindo que os estudantes obtenham a formação técnica junto à formação geral.
2004	O Decreto 5.154/04 dispõe sobre o ensino técnico subsequente ao ensino médio, ou seja, aqueles cursos técnicos que podem ser realizados por alunos que já concluíram o ensino médio.
2005	O PROEJA foi criado em 2005 pelo Decreto 5.478/05, com o objetivo de oferecer educação profissional técnica de nível médio integrada à educação de jovens e adultos, visando à elevação da escolaridade de trabalhadores e trabalhadoras que não tiveram acesso, ou não concluíram, a educação básica na idade regular.
2008	Luiz Inácio Lula da Silva, então presidente, sanciona a Lei nº 11.892/08, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), e não IFETs.
2011	O Pronatec foi criado em 2011, no governo da presidente Dilma Rousseff, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no Brasil, buscando promover a inserção no mercado de trabalho e a qualificação da mão de obra.
2017	A Lei nº 13.415/17, aprovada pelo governo Michel Temer, promoveu mudanças no currículo do ensino médio, permitindo maior flexibilização e diversificação das áreas de conhecimento, assim como a criação de itinerários formativos.
2021	A Resolução CNE/CP nº 01, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), trazendo mudanças importantes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT) estabelecem a organização curricular por competências, habilidades e bases tecnológicas, com o objetivo de promover a formação integral dos estudantes, desenvolvendo competências para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Fonte: Santos e Marchesan (2017, p. 357). Adaptado pelo autor.

Após esse percurso cronológico aqui apresentado sobre a EPT no Brasil, destaca-se que a EPT também tem um papel fundamental na promoção da inclusão social, já que possibilita o acesso de jovens e adultos de diferentes classes sociais a uma formação técnica profissionalizante que pode garantir uma melhor inserção no mercado de trabalho e, consequentemente, uma melhoria na qualidade de vida.

No entanto, é preciso que sejam realizados investimentos consistentes e estratégicos na formação e valorização dos docentes que participam na EPT, garantindo-lhes as condições adequadas de trabalho e remuneração, além de programas de formação continuada, buscando o aprimoramento constante de seus saberes e práticas pedagógicas. Assim, a EPT pode cumprir um papel importante na promoção do desenvolvimento social e econômico do país, desde que seja valorizada e fortalecida como modalidade de ensino. Nesse sentido, o próximo tópico apresentará a construção histórica da ETP do Piauí.

2.1 De Escola de Aprendizes Artífices a Institutos Federais no estado do Piauí

A Escola de Aprendizes Artífices do Piauí foi criada em 1º de janeiro de 1910 por Josino José Ferreira², para substituir a Casa de Educando Artífices³, objetivando oferecer uma

² Natural de Picos, Piauí, tem em seu currículo diversos e importantes cargos: diversos e importantes cargos, entre os quais: escrivão de cartório em Valença e Jaicós, primeiro promotor público de Picos, Deputado

formação técnica e profissionalizante aos jovens da região, preparando-os para o ingresso no mercado de trabalho, buscando, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento econômico da região. A escola oferece cursos nas áreas de carpintaria, marcenaria, mecânica, eletricidade, serralheria, entre outras, e contava com uma estrutura adequada para o ensino teórico e prático. A escola foi um marco importante na história da educação profissional no Piauí e contribuiu para a formação de muitos profissionais inscritos na região (REGO; RODRIGUES, 2009).

Interessante pontuar que a instituição precisou mudar de endereço algumas vezes em seus primeiros anos de funcionamento, até que passou a funcionar na Praça da Liberdade, nº 1597, no centro de Teresina. Provavelmente, essas mudanças de locais reflete a busca por melhores condições de ensino e de infraestrutura, bem como a necessidade de expansão para atender a uma demanda crescente por educação profissionalizante no Piauí.

Em 1942, em razão do Decreto-Lei nº 4.073/1942, constituído como Lei Orgânica do Ensino Industrial, a referida instituição passou a ser chamada de Escola Industrial de Teresina. Essa mudança refletiu uma nova organização do ensino industrial, o qual passou a ser desenvolvido em dois ciclos: o primeiro ciclo envolvendo o ensino industrial básico, como também a mestría, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo abrangendo o ensino pedagógico e técnico. Essa divisão em escolas industriais e técnicas resultou na diversificação da formação dos estudantes, objetivando desenvolver formação em diferentes campos de atuação para o mercado de trabalho.

Com a nova regulamentação, o ensino industrial no Brasil passou por uma reorganização, com a criação dos dois ciclos de ensino e a diferenciação entre escolas Industriais e Técnicas. O objetivo era formar tanto operários quanto técnicos para atender às demandas da industrialização do país. A expansão da rede de escolas industriais também foi uma medida importante para aumentar a oferta de ensino profissionalizante em diferentes regiões do país, como, por exemplo, a Escola Técnica Nacional, a Escola Técnica de Química, a Escola Técnica de Pelotas (RS) e a Escola Técnica de Minas e Metalurgia em Ouro Preto (MG).

Essa mudança trouxe consigo uma nova estrutura administrativa e pedagógica, além da extensão da oferta de cursos técnicos, representando um marco importante para a instituição, pois, a partir de então, a escola ganhou maior prestígio e reconhecimento em nível

Provincial em duas legislaturas, Secretário de Governo, Secretário de Fazenda por duas vezes e Chefe de Polícia (RÊGO; RODRIGUES, 2009).

³ A Casa de Educando Artífices do Piauí seguia a lógica da concepção assistencialista que marcou o nascimento da educação profissional no país (RÊGO; RODRIGUES, 2009).

nacional, o que possibilitou a extensão da oferta de cursos e a melhoria da infraestrutura da instituição em Teresina-PI. A ETFPI passou a oferecer cursos técnicos nas áreas de Eletromecânica Agrimensura e Edificações. A instituição foi instituída, a partir de então, como Escola Técnica Federal do Piauí sob permissão do Ministério da educação (REGO; RODRIGUES, 2009).

Na citação a seguir, observa-se o impacto gerado pela referida mudança:

Era o início do ano letivo de 1968, o Diretor da Escola, acompanhado do seu assessor José de Ribamar Avelino, percorreu todas as salas de aulas dos Cursos Técnicos, que eram noturnos, a anunciar a boa nova, comunicada pelas autoridades do MEC. A alegria, embora discreta, irradiou-se pelas salas, corredores e pequenas rodas de conversa. Notava-se a satisfação geral. Afinal de contas, em breve teríamos técnicos formados no Piauí, a ocupar o lugar de profissionais do mesmo nível, importados de outros Estados, como Pernambuco e Bahia, para trabalharem na CEPISA, na COHEB, nas empresas de construção civil e nas construtoras de Estradas, além de muitos outros órgãos públicos. (REGO; RODRIGUES, 2009, p. 66).

Com a extensão dos cursos, a ETFPI passou a oferecer uma formação mais abrangente, não se limitando apenas à formação de técnicos para a indústria, mas também para o setor de serviços, como na área de Secretariado e Estatística, Administração e Contabilidade (IFPI, 2020a). Isso possibilitou que os estudantes tivessem uma formação mais diversificada e adequada às demandas de mercado. Além disso, as mudanças pedagógicas também foram significativas, com a adoção de novas metodologias de ensino e a introdução de disciplinas que antes não eram oferecidas. Isso permitia que os estudantes acessassem um ensino mais adequado para o enfrentamento dos desafios do mundo do trabalho. Também é importante ressaltar que a gratuidade do ensino possibilitou que pessoas de todas as classes sociais tivessem acesso à educação técnica de qualidade, garantindo a redução das desigualdades sociais e regionais (IFPI, 2020a).

A informatização do ensino e da administração representou uma grande mudança nos anos 1980 e teve um impacto significativo na melhoria dos serviços prestados pela instituição. Os laboratórios de informática foram essenciais para possibilitar o acesso dos alunos a equipamentos e recursos tecnológicos modernos (IFPI, 2020a). Além disso, a abertura dos laboratórios para a comunidade externa ajudou a estabelecer uma relação de confiança entre a instituição e a sociedade, fortalecendo a imagem do agora CEFET-PI como uma instituição de ensino comprometida com o desenvolvimento da região.

A interiorização do CEFET-PI continua nos anos seguintes, com a abertura de novas unidades em diversas cidades do estado. Em 2007, foram inauguradas as unidades de Picos,

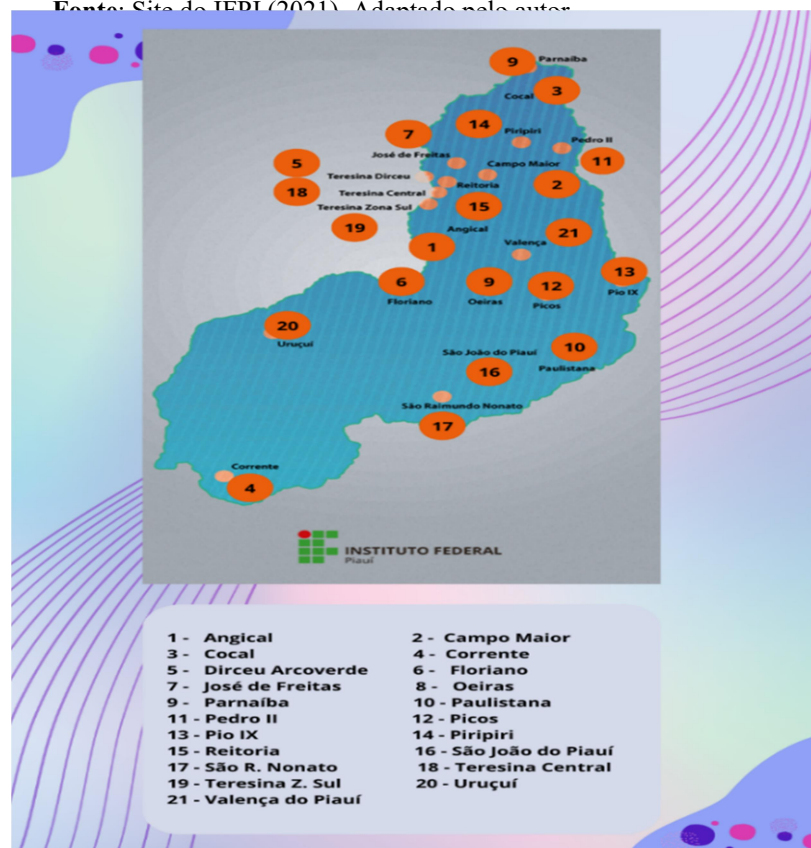
Parnaíba e Teresina Zona Sul (conhecido como Marcílio Rangel), passando a ter presença em diversas regiões do estado.

Com a criação da Rede Federal EPCT, por meio da Lei nº 11.892/2008, o Instituto Federal passou a integrar uma rede de instituições de ensino, com o objetivo de ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica de qualidade em todo o país. A expansão do IFPI, entre 2010 e 2016, instituiu a criação de novos campi em diversas regiões do estado, permitindo, com isso, a descentralização da oferta de cursos técnicos e superiores. A inauguração da nova sede da Reitoria em 2015 representou a consolidação do IFPI como referência em educação no Piauí (IFPI, 2020a).

Na Figura 1, é possível observar a distribuição dos *campi* do Instituto Federal no Piauí, na atualidade.

Figura 1 – Distribuição dos Institutos Federais no Piauí

Fonte: Site do IFPI (2021). Adaptado pelo autor.



Fonte: Site do IFPI (2021). Adaptado pelo autor.

A expansão na oferta de cursos pode contribuir para a democratização do acesso à educação, possibilitando que pessoas de diferentes níveis socioeconômicos e geográficos possam ter acesso à formação técnica e profissional. Atualmente, os vinte (20) campi

presentes no Piauí ofertam diferentes modalidades de cursos, possibilitando o acesso à educação profissional. Além disso, a instituição tem investido em infraestrutura e recursos didáticos para garantir a qualidade do ensino, buscando sempre aprimorar a formação dos estudantes e sua inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, a instituição cumpre com sua função social de promover a educação e a formação profissional, contribuindo para a inclusão social e o desenvolvimento econômico e social da região.

Em 2020, o IFPI assim como outras instituições de ensino, teve que suspender as aulas presenciais e administrativo em função da pandemia da COVID-19. As atividades foram adaptadas para o formato remoto, com aulas e trabalho administrativo sendo realizados por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). No entanto, em 2022, as atividades já retornaram ao modo presencial.

Até o momento nossas reflexões incidiram sobre a oferta da ETP em nível federal. Em meio às transformações e expansões histórico-legais na rede federal da ETP no Brasil e no Piauí, é necessário lançar o olhar para sua realidade no Estado do Piauí, cuja responsabilidade é da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC/PI) no desenvolvimento das políticas definidas para a Educação Profissional que discutiremos no próximo tópico.

2.2 As Políticas de Educação Profissional na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí (SEDUC/PI)

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí é o órgão responsável pela formulação e implementação das políticas educacionais no estado, bem como pela administração do sistema estadual de ensino, que abrange a educação básica e a educação profissional e tecnológica. A sede da SEDUC/PI está localizada no Centro Administrativo, em Teresina, e sua missão é garantir o acesso e a qualidade do ensino público para todos os piauienses.

A SEDUC/PI também conta com as Gerências Regionais de Educação (GREs), responsáveis por coordenar e supervisionar as atividades educacionais nas diferentes regiões do estado. As GREs são compostas por unidades escolares de ensino fundamental, médio e profissional, que têm por finalidade garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, bem como a oferta de uma educação de qualidade. Essa estrutura organizacional garante a gestão eficiente e a articulação das políticas educacionais no estado, visando sempre a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes piauienses.

Para melhor compreensão das responsabilidades dos setores quanto às demandas e à qualificação de professores dos CEEPs, são apresentados apenas os setores que tratam direta ou indiretamente das escolas profissionalizantes.

Assim, tem-se a Superintendência Institucional, que é responsável por coordenar a formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação no Piauí. Além da Gerência de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, a Superintendência Institucional ainda é composta pela Gerência de Planejamento e Gestão Estratégica, que tem como atribuições a elaboração, monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação e o acompanhamento e a coordenação da gestão estratégica da SEDUC/PI. Ainda há a Gerência de Comunicação, que é responsável por coordenar e executar as ações de comunicação da SEDUC/PI, além de promover a imagem institucional do órgão.

A Superintendência de Ensino é responsável pela gestão e coordenação da política de educação profissional, alfabetização, inclusão e diversidade no âmbito da SEDUC/PI. A Coordenação de Apoio Pedagógico é responsável pelo suporte técnico-pedagógico às escolas e demais instituições que ofertam a educação profissional, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A Coordenação de Articulação Interinstitucional é responsável pelo estabelecimento e manutenção de parcerias com outras instituições, visando à ampliação e fortalecimento da oferta da educação profissional. Já a Coordenação de Programas e Projetos Especiais é responsável pela coordenação e execução de programas e projetos voltados para a promoção da educação profissional, alfabetização, inclusão e diversidade.

É importante ressaltar que, em nenhum dos setores da SEDUC/PI que trabalham com formações, existe qualquer tipo de atribuição relativa, especificamente, à formação docente dos CEEPs, salvo algumas poucas ações de formação isoladas desenvolvidas pela Gerência de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. Nesse sentido, observam-se uma fragmentação de responsabilidades e certa desarticulação entre os setores da SEDUC que trabalham com formações.

As Gerências Regionais de Educação (GREs) são unidades de descentralização de serviços da Secretaria Estadual de Educação do Piauí. São responsáveis por planejar, coordenar, orientar, supervisionar, inspecionar e controlar as atividades educacionais da educação básica nas escolas estaduais localizadas nas áreas de competência da jurisdição. No total, são 21 GREs distribuídas pelo estado do Piauí, sendo quatro delas localizadas na região metropolitana de Teresina e as demais espalhadas pelo interior do estado. Os GREs têm como objetivo garantir a qualidade do ensino e o cumprimento das políticas educacionais definidas pela Secretaria Estadual de Educação.

É de responsabilidade da Gerência Regional fornecer apoio e suporte aos gestores escolares no que concerne aos aspectos pedagógico, administrativo, organizacional e financeiro, à prestação de contas do patrimônio e à gestão de pessoas.

Para uma melhor compreensão das políticas de Educação Profissional na SEDUC/PI, é preciso descrever o papel dos Centros de Educação Profissional, onde ocorre o desdobramento dessas políticas em ações. Sendo assim, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC/PI, em consonância com as políticas nacionais de educação, definidas no âmbito do Governo Federal, deu início, em 2003, à oferta da Educação Profissional para estudantes que não concluíram o Ensino Médio.

De fato, a Lei nº 11.741/08 representou um marco importante para a aproximação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio. A partir da criação dos eixos tecnológicos, tornou-se possível construir diferentes itinerários formativos para os cursos de educação profissional e tecnológica, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. Ao tratar especificamente da Educação Profissional. A Lei nº 11.741, que altera o dispositivo da LDB nº 9.394, em seu artigo 41, “[...] o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 2008, p. 2).

No caso específico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, busca-se garantir a integração entre a formação técnica e a formação geral dos estudantes, promovendo uma educação mais contextualizada e com maior aplicabilidade prática. Isso se dá por meio da organização didático-pedagógica que assegura a concomitância entre os estudos da formação técnica e da formação geral, permitindo que os alunos tenham acesso às inter-relações existentes entre o trabalho e os demais aspectos da vida social, cultural e política.

Assim, a partir do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, e do decreto 8.268, de 18 de junho de 2014, a Educação Profissional encampou nova reforma e regulamentação. Dessa forma, a educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, acrescentado pela Lei nº 11.741, de 16/7 de 2008, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

[...] § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma

instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (Acrescentado pela Lei nº 11.741, de 16/7 de 2008). (BRASIL, 2008).

Essa aproximação proposta pela referida lei materializa-se em um Plano de Ações Articuladas que consolida a concomitância e assegura na organização didático-pedagógica que os alunos tenham acesso às inter-relações existentes entre o trabalho. Ressalte-se que o trabalho, nesta perspectiva, é conceituado em sua dimensão ontológica de transformação da natureza, estando intimamente ligada à compreensão da ciência, tecnologia e cultura como processos sociais e históricos, que são construídos e transformados coletivamente pela ação humana.

Assim, em 2004, como fora mencionado, por meio do Decreto nº 5.154, revogou-se o de nº 2.208/97. Entretanto, apesar das alterações promovidas, de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional, o “novo” decreto não modificou substantivamente o desenho operacional da Educação Profissional impresso pelo Decreto de 1997, pois manteve as modalidades de articulação anteriormente previstas (concomitante e subsequente). A mudança foi à possibilidade de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de forma integrada, em um esforço de alguns reformistas para vencer a clássica dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre Ensino Médio e Educação Profissional, pleiteando a integração da formação básica e profissional de forma orgânica em um mesmo currículo.

A Educação Profissional de nível médio no Brasil regulamentou-se pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, o qual foi modificado pelo Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014; em consonância com o § 2º do art.36 e dos arts. 39 a 41 da LDB, (acrescentado pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008), trazendo princípios e diretrizes de um tipo de Ensino Médio que garante a integralidade da educação básica, ou seja, que contempla o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade. Trouxe ainda objetivos adicionais da formação profissional em uma perspectiva da integração dessas dimensões.

Foi então que, em 2006, os cursos de Educação Profissional integrados ao Ensino Médio tiveram início no Piauí. A partir de 2010, as escolas estaduais e seus cursos passaram por um processo de regularização junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE), com atos provisórios. Todas as trinta e cinco escolas de ensino profissional implantadas até esse ano foram credenciadas junto a esse Conselho e os respectivos cursos por elas ofertados, autorizados e reconhecidos, na sua maioria, pelo Conselho Estadual de Educação/CEE do Piauí.

A partir desse processo de legalização, definiu-se que essas escolas seriam denominadas: Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP), Centro Estadual de Educação Profissional Rural (CEEPRU), Centro de Educação Profissional de Tempo Integral (CEEPTI) segundo a UETEP (2010), denominações essas baseadas em suas especificidades. A escolha de cursos ofertados em cada Centro decorre das características socioeconômicas de cada município.

No período de 2002 a 2021, a expansão da Rede de Educação Profissional no Piauí, constituiu-se em uma iniciativa do governo do Estado, voltada à geração de oportunidades de qualificação e inserção profissional. Tal iniciativa representou uma alternativa sustentável de política pública de trabalho e cidadania, destinada às populações mais vulneráveis economicamente, articulando diálogo entre o governo, a sociedade civil e a iniciativa privada.

Nesta perspectiva, os cursos técnicos foram organizados em áreas de conhecimento relacionadas a diferentes setores da economia, como tecnologia da informação, saúde, turismo, gestão e negócios, entre outros. Esses eixos tecnológicos abrangem diferentes saberes e práticas, proporcionando ao aluno uma formação técnica completa e preparando-o para o mercado de trabalho. A organização em eixos tecnológicos também permite que o estudante possa escolher entre diferentes cursos relacionados a uma mesma área de conhecimento, possibilitando uma formação mais específica de acordo com suas preferências e aptidões (BRASIL, 2012). No Piauí, a SEDUC já implantou cursos de 11 (onze) desses eixos, constantes na Tabela 1.

Com o objetivo de dar maior suporte aos Centros de Educação Profissional, a SEDUC aderiu a vários programas do MEC para fortalecimento da Educação Profissional no Estado do Piauí. Dentre eles, destaca-se o Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302/07. O Programa é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e prevê a conjugação de esforços da união e demais entes federados, atuando em regime de colaboração, em proveito da qualidade da educação básica. As ações do Plano de Ação Articulada - PAR - Brasil Profissionalizado - abrangem quatro dimensões: Gestão

Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas, Avaliação e Infraestrutura e Recursos Pedagógicos, “[...] com vistas a estimular o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e Educação Profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (BRASIL, 2007, p. 5).

Foi a partir das mudanças na legislação e, principalmente, com o apoio do Programa no aporte financeiro, que se tornou possível a expansão e a melhoria das condições de infraestrutura dos Centros de Educação Profissional no Piauí.

No ano de 2012, a SEDUC fez adesão ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, “na condição de parceiro ofertante da bolsa formação”. Vejamos:

O PRONATEC é um Programa lançado pelo governo federal com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Formação Técnica de Nível Médio – FTNM, visando à inclusão social e à inserção no mundo do trabalho de jovens e adultos, especialmente aqueles em condição de vulnerabilidade. (BRASIL, 2012, p. 4).

Em 2014, é publicada a terceira edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), atualizado por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014, com base no Parecer CNE/CEB nº 8, de 9 de outubro de 2014, contendo as denominações dos cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em treze eixos tecnológicos, quais sejam:

[...] ambiente e saúde; controle e processos industriais; desenvolvimento educacional e social; gestão e negócios; informação e comunicação; infraestrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais; segurança; turismo, hospitalidade e lazer. Essa organização possibilita que esses itinerários formativos sejam flexíveis e diversificados, conforme interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições de ensino, quando propostos no projeto pedagógico do curso e observadas às normas do sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2014, p. 3).

No Piauí, a SEDUC já implementou cursos de onze desses eixos, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 - Oferta de curso por eixos tecnológicos já implantados no Piauí

Eixos Tecnológicos	Cursos
Ambiente e Saúde	Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Análises Clínicas, Saúde Bucal, Meio Ambiente, Nutrição e Dietética, Radiologia, Vigilância em Saúde.
Gestão e Negócios	Administração, Comércio, Contabilidade, Secretariado, Logística, Serviços Públicos, Recursos Humanos.
Controle de Processos Industriais	Manutenção Automotiva, Química.
Desenvolvimento Educacional e Social	Secretaria Escolar, Biblioteca.
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Eventos, Hospedagem, Serviços de Restaurante e Bar.
Informação e Comunicação	Informática, Manutenção e Suporte em Informática, Rede de computadores, Informática para a Internet.
Infraestrutura	Edificações, Geoprocessamento.
Produção Alimentícia	Agroindústria.
Produção Cultural e Design	Arte Dramática, Instrumento Musical, Publicidade, Rádio e TV, Áudio e Vídeo, Produção de Modas.
Segurança	Segurança do Trabalho
Recursos Naturais	Agropecuária, Zootecnia, Agronegócio.

Fonte: SEDUC/PI/UETEP (2021).

Em 2017, a Lei nº 13.415/17 trouxe mudanças para o ensino médio no Brasil, incluindo a possibilidade de implementação do ensino médio em tempo integral, a flexibilização do currículo e a ênfase na formação técnica e profissional. A lei também estabeleceu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, que define os objetivos de aprendizagem e competências que os alunos devem desenvolver durante essa etapa da educação básica (BRASIL, 2017).

No documento desta política, chama atenção o parágrafo 7º do artigo 35-A determinando que “[...] os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 2017, p. 12).

Quanto à flexibilização curricular, esta pode ser vista como uma medida controversa, uma vez que pode permitir que conteúdos fundamentais para a formação integral dos alunos fiquem deixados de lado em detrimento de uma maior ênfase em áreas específicas ou disciplinas eletivas. É importante lembrar que a formação integral não se restringe apenas ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, éticas e cidadãs, bem como a aquisição de conhecimentos em diferentes áreas do saber. A promoção de uma formação mais abrangente, que leva em conta a

diversidade de saberes e a complexidade do mundo contemporâneo, deve ser uma preocupação constante de todo sistema educacional.

Com a reforma do ensino médio, ao dividir o currículo em Base Nacional Comum e itinerários formativos, aprofunda a dicotomia entre formação básica e profissional, que é uma crítica recorrente à Educação Profissional e Tecnológica. Segundo a nova redação dada ao artigo 36 da LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve ser composta por:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - Linguagens e suas tecnologias;

II - Matemática e suas tecnologias;

III - Ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;

V - Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Com a implementação dos itinerários formativos, o aluno poderá escolher a área que irá aprofundar seus conhecimentos, se Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciência da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais ou a Formação Técnica e Profissional que, nos Institutos Federais, é ofertada como Educação Profissional e Tecnológica. A formação, com ênfase técnica profissional e o itinerário integrado, ficam a critério dos sistemas de ensino conforme § 3º do artigo 36:

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput (BRASIL, 2017).

Enquanto que, nos cursos de formação continuada de professores, se discute atualização do saber fazer pedagógico vislumbrando o melhoramento da qualidade da educação dos jovens, a Lei 13.415/2017 abre precedentes para que os sistemas públicos de ensino contratem profissionais com “notório saber” voltados para atuar na condução dos itinerários de formação profissional e técnica, conforme disposto no inciso IV acrescidos ao artigo 61:

IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das

corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017).

Assim, percebe-se que, com as mudanças propostas, o novo ensino médio, provavelmente, não será capaz de garantir e oferecer condições para que se avance na qualidade da educação e nem mesmo da tão sonhada formação integral. Ao contrário disso, regride às políticas implementadas no século passado, que instituíram uma educação profissional voltada somente para o domínio das técnicas de produção e descolada da formação do trabalhador, negando a este, uma formação cidadã e humanizada.

Não obstante, a denominada nova BNCC, aprovada em 2017, surge com a finalidade de implementação da Lei 13.415/2017. Aquela ressuscita velhos fantasmas em torno do ensino médio integrado. Isto porque, as mudanças nela previstas se configuram retrocesso às conquistas dos últimos anos. Uma das principais alterações que emerge das proposições da BNCC é um novo modelo de interação entre formação geral e formação profissional, proporcionada pela divisão do currículo em cinco itinerários formativos, com obrigatoriedade de apenas dois nos três anos do ensino médio, com inclusão de uma opção de formação técnica e profissional.

Essa é uma ressalva importante, pois a formação técnica e profissional não pode ser vista como algo separado da formação geral. A ideia é que os alunos tenham acesso a uma formação integrada, que articule teoria e prática, garantido para o desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho. É importante destacar que a formação técnica e profissional não deve ser vista como uma opção inferior à formação acadêmica, mas como uma escolha legítima e valorizada, que pode contribuir para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento social e econômico do país.

Os itinerários formativos devem contemplar tanto as áreas de conhecimento, que oferecem a formação geral, quanto a formação técnica e profissional, de forma que o aluno escolha os horários que mais se adequem aos seus interesses e necessidades, sem perder de vista a formação integral. Cabe ressaltar que essa flexibilidade não pode ser entendida como uma exclusão de conteúdos importantes para a formação geral, mas, sim como uma possibilidade de enriquecimento do currículo e de auxílio das oportunidades para os alunos. Todavia, há controvérsias. Vejamos:

Atualmente os estudantes do ensino médio técnico precisam cursar de 2,4 mil horas de formação geral e de 800 a 1,2 mil horas de formação técnica nas formas concomitante, integrado ou subsequente ao regular. Com a reforma, a carga horária foi ampliada, porém, 60% destinadas aos conteúdos

da BNCC e 40%, aos conteúdos optativos e ao longo dos três anos. Dessa forma, em três anos, o aluno poderá ser certificado tanto no ensino médio regular como no curso técnico. Com as mudanças, cria-se a possibilidade de reabertura para a parceria das redes de ensino com instituições educacionais para a formação técnica, abrindo precedentes para empresas privadas, com financiamento público e fortalecimento do ensino privado como aconteceu com a aprovação da Constituição de 1937 e a Medida Provisória nº 1.549-28 de 1997, que resultou no fortalecimento do ensino privado diminuindo a oferta no sistema público. (BRASIL, 2017).

Assim, a Secretaria de Estado da Educação implementou, em 2017, a oferta de cursos técnicos concomitantes ao ensino médio em 186 municípios através do Canal Educação. Além disso, a estadualização das Escolas Famílias Agrícolas pode ser vista como um avanço na oferta de educação técnica e profissionalizante no Piauí. É importante que as políticas educacionais busquem garantir o acesso de todos os estudantes a uma formação de qualidade, que considere as demandas locais e regionais, e que possa contribuir para o desenvolvimento econômico e social da região. Assim, em 2021:

[...] a Rede Pública de Educação Profissional do Estado do Piauí, com oferta de Ensino Médio articulado, está constituída por 76 Unidades de Ensino, sendo 17 Centros Estaduais de Educação Profissional – CEEPs, 15 Centros Estaduais de Educação Profissional Rural – CEEPRU; 08 Centros Estaduais de Tempo Integral – CETI; 16 Escolas Família Agrícola – EFA, 01 Escola Técnica de Teatro, 01 Núcleo de Educação Profissional e 19 Unidades Escolares, Jurisdicionadas as 21 Gerencias Regional de Educação e com oferta nos 12 territórios de desenvolvimento.

A Organização Curricular proposta para os cursos integrados ao Ensino Médio tem como fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Resolução CEB/CNE nº 06 de 20/09/2012), a Lei Federal nº 9.394/96 (LDB) alterada pela Lei Federal 11.741/2008, o Decreto Federal nº 5.154/2004 e demais normas e regulamentos, e visa a articular os saberes que constituem as áreas do conhecimento:

Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias com os conhecimentos específicos deste curso dos eixos tecnológicos correspondentes. Para isso, o currículo contempla competências básicas previstas no ensino médio, competências específicas relacionadas à formação do Técnico de Nível Médio (BRASIL, 2004, p. 12).

O currículo do curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio está organizado em três séries anuais, com carga horária total de 3.240 horas, sendo 1.080 horas de

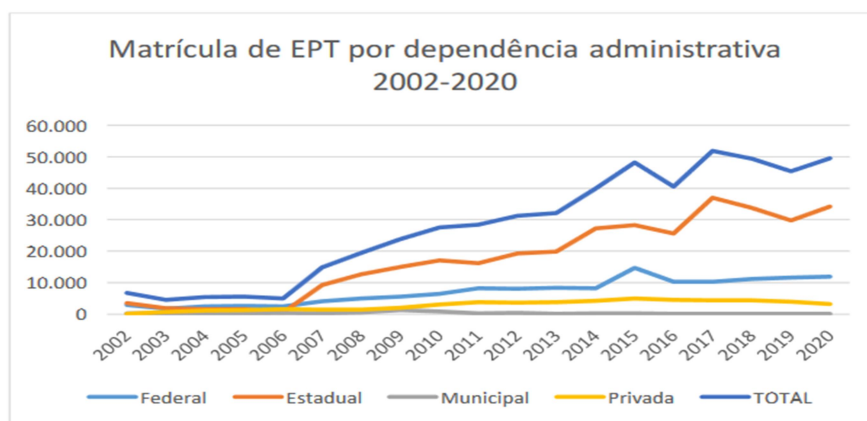
aulas teóricas e práticas em cada série. Além disso, há a realização de estágio profissional supervisionado, Visita Técnica Orientada (VTO) ou Trabalho de Campo Orientado (TCO), que também acrescentam horas ao currículo. Essas atividades visam proporcionar aos estudantes uma formação teórico-prática integrada, possibilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações reais de trabalho e contribuindo para sua formação profissional.

O conjunto dos componentes curriculares é a base para a formação do Técnico de Nível Médio, e é importante que haja um diálogo constante entre teoria e prática em todas as áreas de conhecimento. Dessa forma, é possível garantir que as competências e habilidades necessárias para a formação do estudante sejam desenvolvidas de forma integrada, visando uma formação geral e profissional completa. Além disso, a matriz curricular também deve levar em consideração as demandas sociais, de modo a proporcionar uma formação ampla e humanística, que contemple as dimensões ética e estética.

Os Cursos Técnicos ofertados na modalidade de jovens e adultos (PROEJA) estão organizados em seis módulos didáticos distribuídos em três anos letivos, perfazendo uma carga horária mínima de 2.400 (duas mil e quatrocentas horas), acrescida das horas do estágio profissional supervisionado, Visita Técnica Orientada (VTO) ou Trabalho de Campo Orientado (TCO).

A implementação de políticas públicas de expansão da oferta de educação profissional como a oferta de cursos subsequentes pela Rede Etec, a oferta concomitante por meio do Pronatec/Mediotec assim como a oferta de cursos concomitantes com utilização de instrumentos de mediação tecnológica da rede estadual de ensino resultou no aumento exponencial da matrícula conforme gráfico de expansão da matrícula de educação profissional abaixo:

Gráfico 1 – Expansão da matrícula de Educação Profissional



Fonte: Dados do MEC/INEP de 2002 – 2020 (2020).

Destaca-se, nesse período, o crescimento da rede estadual que aumenta sua matrícula em quase 1000% e é responsável, em 2020, por 70% da matrícula de educação profissional no Estado do Piauí.

Em 2021, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC/PI, 2021), foram ofertados 53 cursos de Ensino Profissional e Tecnológico, totalizando-se mais de 30 mil matrículas na modalidade. Nesse sentido, conforme aponta a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, o Piauí tem a maior proporção de estudantes do Ensino Médio fazendo cursos de Educação Profissional no país, 27%, com uma diferença de seis pontos percentuais para o segundo colocado (Rio Grande do Norte, com 21%). Com este número de matrículas, os desafios destes centros se potencializam no que tange à qualidade da oferta e da formação dos professores.

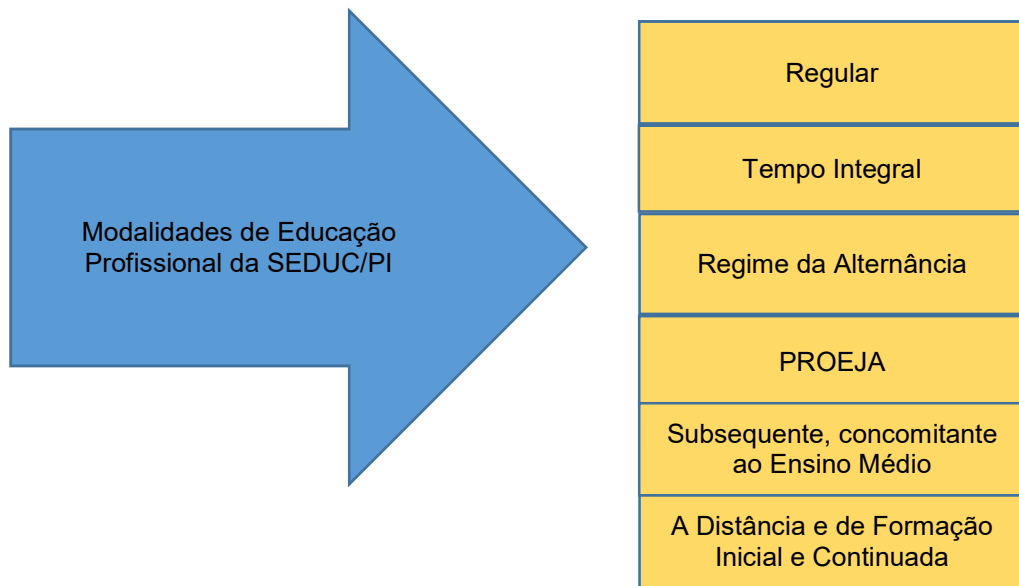
2.3 Os Centros de Educação Profissional: especificidades e desafios

Em nível estadual, a Educação Profissional e tecnológica ofertada por meio da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC) do Piauí tem por base o disposto nos artigos 36 (A, B, C e D), a 42 da Lei nº 9.394/1996, no Parecer CNE/CEB nº. 11/2012, na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, na Resolução CEE/PI nº 177/2015, e demais documentos legais que orientam essa oferta, bem como nas normas definidas pelo sistema de ensino estadual e os documentos complementares específicos das instituições de Educação Profissional como, por exemplo, o Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, entre outros instrumentos normativos.

Com o Decreto nº 5.154/2004, na SEDUC, passou-se a vislumbrar um modelo de Ensino Médio a ser implementado, ou seja, o Ensino Médio Integrado, assim concebido nos termos do § 1º do artigo 4º, do referido decreto, constituindo-se como etapa de concretização e consolidação da articulação entre educação profissional técnica de nível médio e ensino médio. E, neste aspecto, atendendo à finalidade precípua de formar sujeitos autônomos, protagonistas da cidadania ativa, tecnicamente capazes de responder às demandas da produção e aptos a dar prosseguimento aos estudos.

Para melhor compreensão da Educação Profissional na rede estadual de educação do Piauí, apresentaremos na Figura 1, as diversas formas de oferta de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e suas respectivas especificidades.

Figura 2 – Modalidades da Educação Profissional no Piauí



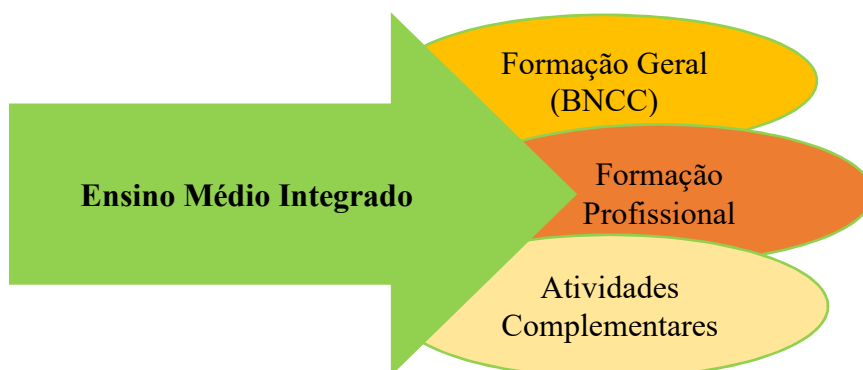
Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Destaca-se a forma Integrada ao Ensino Médio (Regular, Tempo Integral, Regime de Alternância, PROEJA), cursos nas formas Subsequente, concomitante ao Ensino Médio, a Distância e de Formação Inicial e Continuada (FIC), em convênio com o Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Isso significa que os cursos técnicos integrados ao ensino médio têm como objetivo proporcionar ao estudante uma formação geral, que contemple as disciplinas da base nacional comum do ensino médio, além de uma formação técnica profissionalizante, que lhe permita exercer uma profissão. Dessa forma, o estudante não precisa escolher entre cursar o ensino médio ou o curso técnico, pois ambos são integrados em um único curso, que tem duração de três anos. Além disso, o curso também busca desenvolver no estudante habilidades e competências para o exercício da cidadania, como o pensamento crítico, a ética e a responsabilidade social.

A matriz curricular proposta para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional é composta de três áreas: (a) Formação Geral, ou referente à Base Nacional Comum Curricular, (b) Formação Profissional e (c) Atividades Complementares, que é parte diversificada do currículo.

Figura 3 – Proposta Curricular para o Ensino Médio Integrado



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

As três áreas, cada uma com suas especificidades, devem dialogar entre si, estabelecendo as conexões necessárias, em uma dinâmica de interdependência, de modo a formar um todo integrado. É importante ressaltar que, como consequência da simultaneidade, trata-se de cursos com projeto pedagógico único, com proposta curricular única, com matrícula única e, obviamente, com o cumprimento simultâneo das finalidades estabelecidas para cada curso.

Os cursos integrados de tempo integral são ofertados em cinco Centros de Educação Profissional nos municípios de Teresina, Campo Maior, Corrente, Uruçuí e Regeneração. A experiência escolar consiste na permanência do aluno na escola onde ele faz três refeições, um lanche pela manhã, o almoço ao meio-dia e mais um lanche às três da tarde, diferentemente das instituições de ensino que não ofertam o Ensino Médio Regular de tempo integral.

O período da tarde é destinado às aulas teóricas, de laboratório (informática e ciências), aulas de estudos (período de revisão de conteúdos ministrados), aulas práticas (desenvolvimento de projetos) e atividades físicas. Os alunos têm, também, as atividades complementares, que correspondem à parte diversificada do currículo, e têm como objetivo acrescentar à sua formação estudos de temas que contribuam para melhorar o seu desempenho como cidadãos, tanto no campo pessoal como profissional.

O Programa foi implantado em 2008, por iniciativa da própria SEDUC/PI, com a assessoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) de Pernambuco, para implantação de um novo modelo de gestão, com metodologia própria, laboratórios equipados, espaços estruturados, conteúdos diferenciados, aulas em tempo integral, visando à melhoria da qualidade do ensino.

No modelo EPT integrado em regime de alternância, é fundamentado na Pedagogia da Alternância, no qual o processo de ensino-aprendizagem acontece em espaços e territórios diferenciados, nos quais o aluno passa um período (duas semanas) na escola e outro na comunidade (duas semanas).

Então, entende-se que a articulação entre o sistema educativo e o meio em que o aluno está inserido é essencial para uma formação integral, que inclua tanto a preparação para o exercício de profissões técnicas quanto à formação cidadã. Essa integração é promovida por meio de instrumentos pedagógicos específicos e da associação entre família e comunidade, em uma ação pedagógica que busca a formação integral com profissionalização. Para isso, é necessário que a escola esteja aberta ao diálogo com o meio e que seja capaz de se adaptar às necessidades locais, em um processo constante de transformação da realidade.

Em razão do crescente processo de exclusão social, desemprego, baixa escolaridade e qualificação insuficiente dos trabalhadores, concentração da riqueza, reestruturação produtiva e incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo produtivo, foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, Programado Governo Federal criado pelo Decreto Federal nº 5.840/2006. (BRASIL, 2006).

O PROEJA tem como objetivo principal proporcionar o acesso à educação básica e à qualificação profissional para a população que está fora da faixa etária adequada aos cursos regulares. Essa iniciativa visa contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional, como forma de permitir que as pessoas exerçam plenamente sua cidadania. O programa busca gerar mudanças estruturais e significativas na sociedade, envolvendo questões éticas, políticas, culturais e sociais. Além disso, a integração com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) permite não apenas a obtenção de uma habilitação técnica de nível médio, mas também a qualificação profissional e o aumento dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.

Na forma concomitante, a oferta ocorre simultaneamente ao Ensino Médio, com matrícula independente para cada curso, que poderá ocorrer na mesma instituição de ensino e/ou em instituições de ensino distintas, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis em cada instituição, mas integradas no conteúdo, mediante convênio ou acordo de intercomplementaridade, para garantir a articulação no momento da execução de projeto pedagógico. O desdobramento do convênio para articulação dos cursos ofertados na forma concomitante deve ser construído coletivamente pelas instituições que ofertam a formação profissional e o Ensino Médio. No convênio, deve estar claro o papel de cada instituição, os

direitos e deveres, a organização curricular e as normas acadêmicas a serem seguidas, as ações, atividades e estratégias que conduzem a sua efetivação.

Os cursos ofertados na forma subsequente foram implantados na rede estadual do Piauí na modalidade presencial desde 1999 e são exclusivamente para quem já concluiu o Ensino Médio. Porém, a partir de 2011, é ofertada, prioritariamente, em forma de ensino a distância (EAD), com uma expectativa de grande expansão com a implantação do Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

A oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em quaisquer das formas mencionadas anteriormente, coerentes com os respectivos projetos políticos pedagógicos, deve ser precedida da devida autorização pelo órgão competente do sistema de ensino, observando, na sua elaboração, as recomendações da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que determina o que deve constar no documento para sua aprovação, tais como: identificação do curso; justificativa e objetivos; requisitos e formas de acesso; perfil profissional de conclusão; organização curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios e procedimentos de avaliação; biblioteca, instalações e equipamentos; perfil de pessoal docente e técnico; certificados e diplomas a serem emitidos.

Essas diferentes formas de organização curricular, bastante diversificada, tendo em vista a variedade de modalidades de ensino e dos cursos ofertados, onde cada um possui sua matriz específica, voltados para a prática educativa, como também estudo de demanda, acompanhamento de egressos e outros requerem dos gestores desses Centros, além da competência técnico-administrativa, um maior conhecimento acerca das questões pedagógicas para lidar com essas realidades. Para tanto, os conteúdos trabalhados nas formações dos profissionais que atuam nos Centros de Educação Profissional devem contemplar conteúdos voltados para as suas especificidades, haja vista que são trabalhados temas mais pertinentes à educação básica, que, embora sejam imensamente importantes, não atendem às questões mais voltadas para a formação integral do estudante.

Portanto, a organização curricular desses cursos se dará de forma diferenciada, com matrizes específicas da área de conhecimento abordada.

A SEDUC/PI, em 2022, registra 20 Centros de Educação Profissional, distribuídos por gerência, escola e quantidade de matrícula, conforme quadro a seguir:

Tabela 2 – CEEPs distribuídos por gerências regionais de educação do Piauí

GRE	Município	Escola	Total de matrículas
1 ^a	Parnaíba	CEEP Liceu Parnaibano	1.379
		CEEP Ministro Petrônio Portella	921
2 ^a	Esperantina	CEEP Leonardo das Dores	1.022
3 ^a	Pedro II	CEEP Professora Angelina Mendes Braga	659
4 ^a	Teresina	CEEP Prof. João Mendes Olímpio de Melo	1.299
7 ^a	Elesbão Veloso	CEEP Benedito Portela Leal	430
8 ^a	Oeiras	CEEP Prof. Balduino Barbosa de Deus	272
9 ^a	Picos	CEEP Ministro Petrônio Portella	609
10 ^a	Floriano	CEEP Calisto Lobo	1.731
11 ^a	Baixa Grande do Ribeiro	CEEP do Cerrado	219
12 ^a	Canto do Buriti	CEEP MARIA CHAVES	197
	São João do Piauí	CEEP Dep. Fco. Antonio Paes Landim Neto	593
13 ^a	São R. Nonato	CEEP Gercílio de Castro Macedo	1.181
16 ^a	Fronteiras	CEEP Francisco Alves de Sousa-Chico Abílio	328
	Simões	CEEP Maria Auzeni de Sousa	230
18 ^a	Altos (Grande Teresina)	CEEP Pio XII	468
19 ^a	Teresina	CEEP em Saúde Mons. José Luis Barbosa Cortez	1.175
		CEEP Paulo Ferraz	327
21 ^a	Teresina	CEEP José Pacífico de Moura Neto	1.151
		CEEP Professor Ruy Leite Berger Filho	400
Total de matrículas			14.591

Fonte: SEDUC/PI/UETEP (2021). Adaptado pelo autor.

Como pode ser verificado, Floriano, com jurisdição na 10^a GRE, possui o CEEP com a maior quantidade de alunos matriculados, com um total de 1.731 alunos, no CEEP Calisto Lobo, localizado na zona rural. Na sequência, registra-se Parnaíba, com 1.379 matrículas, de modo que as suas duas escolas juntas totalizam 2.300 alunos, sendo que o CEEP Liceu Parnaibano localiza-se na zona urbana e o CEEP Ministro Petrônio Portella, na zona rural. Teresina, com suas quatro GREs (4^a, 18^a, 19^a e 21^a) lidera o *ranking* com um total de 4.820 alunos matriculados, com os CEEPs: Prof. João Mendes Olímpio de Melo, zona urbana (4^a GRE); Pio XII, zona urbana (Cidade de Altos, mas pertencente à grande Teresina,

jurisdicionado a 18ª GRE); Mons. José Luís Barbosa Cortez, zona rural, e Paulo Ferraz, zona urbana (19ª GRE); José Pacífico de Moura Neto, zona urbana, e Professor Ruy Leite Berger Filho, zona urbana (21ª GRE).

Conforme Censo Escolar (2020), o Piauí tem “[...] 22% da população formada por jovens entre 15 e 29 anos, e entre os piauienses de 18 a 24 anos, apenas 21% cursam o Ensino Superior”. Além disso, de acordo com números do IBGE (2021) “[...] 30% dos jovens do estado estavam desocupados, com uma taxa superior aos 12,8% de desocupados entre a população ativa”. Esses dados podem explicar a expansão no número de matrículas no Ensino Profissional e Tecnológico, comprovando-se esse entendimento por meio do número de matrículas exposto no quadro anterior, ou seja, só no segmento dos CEEPs, o Piauí registrou 15.591 matrículas, sem contar com as demais unidades que também oferecem educação profissional e técnica. Com isso, fica nítida a necessidade de manutenção de iniciativas que qualifiquem a trajetória de vida dessas juventudes por meio de políticas intersetoriais, considerando as suas especificidades e potencialidades.

Essa realidade do Ensino Profissional e Tecnológico descortina muitos desafios e um deles refere-se à realidade que os CEEPs enfrentam, principalmente quanto ao alto percentual de professores não licenciados e de contratações temporárias, relacionando, sobretudo questões pertinentes à prática docente, situação esta que requer a adoção de estratégias de curto prazo, mas que não continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que vêm marcando a formação de professores para a EP ao longo da história.

Outro ponto que deve ser ressaltado diz respeito à formação continuada de professores, a fim de que eles possam lidar com as novas e complexas demandas do contexto educacional, as especificidades da Educação Profissional nas várias formas de oferta, a organização curricular e, principalmente, no que diz respeito aos desafios referentes à construção de uma escola pública autônoma e de qualidade.

3 TRAJETORIA METODOLÓGICA DO ESTUDO DOS SABERES DE PROFESSORES-BACHARÉIS DA EPT

Este capítulo discorre sobre a trajetória metodológica que orientou a construção deste estudo, discutindo os aspectos referentes ao tipo de pesquisa, à abordagem utilizada, à caracterização do campus e dos sujeitos, bem como orientações sobre a produção e análise de dados, enfatizando que a pesquisa social exige metodologia apropriada para sua realização. Para desenvolvê-la, o pesquisador precisa de consciência adequada acerca dos diferentes métodos de investigação científica, avaliando suas vantagens e limitações e exercitando uma compreensão aprofundada sobre seus usos em diferentes contextos.

Embora existam muitas perspectivas investigativas, o objeto de estudo – Saberes docentes de professores-bacharéis temporários na educação profissional e tecnológica – propõe-se a expandir e não limitar a compreensão da temática investigada. Para tanto, estudamos os conceitos e a forma como os interlocutores (professores do CEEP, campus da pesquisa) compreendem os processos de construção dos saberes docentes e suas contribuições para a mudança da prática pedagógica. Considerando o exposto, realizamos o estudo orientado pelos vieses epistemológicos da pesquisa qualitativa, compreendida como uma abordagem que “[...] além de possibilitar uma compreensão do real, exposto e traduzido nos discursos dos interlocutores, também favorece a conscientização das pessoas para a mudança da realidade da qual fazem parte.” (CARSPECKEN, 2011, p. 397).

Nesse sentido, destaca-se que os estudos qualitativos têm como objetivo compreender e interpretar os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, utilizando técnicas de análise que consideram a complexidade e a subjetividade dos dados. Dessa forma, o pesquisador pode compreender as diferentes nuances dos fenômenos sociais, captando sua riqueza e diversidade, ao mesmo tempo em que busca produzir conhecimento relevante e útil para a sociedade (GIL, 2010).

Além disso, a pesquisa qualitativa é caracterizada pela sua diversidade e flexibilidade metodológica, permitindo que o pesquisador escolha a abordagem mais adequada para investigar o fenômeno social ou educacional de interesse. Dessa forma, é possível utilizar diferentes técnicas e instrumentos de coleta de dados, tais como entrevistas, observação participante, grupos focais, análise documental, entre outras, a fim de obter informações profundas e ricas sobre o objeto de estudo. O foco principal da pesquisa qualitativa é a compreensão dos processos, significados e valores envolvidos nas situações estudadas, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos (BICUDO; COSTA, 2019).

Foram utilizadas também as pesquisas descritiva e explicativa para o estabelecimento de relações entre as variáveis do objeto em análise. Esse tipo de estudo tem como característica mais significativa a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Segundo Cervo e Bervian (2006, p. 108), a pesquisa descritiva “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo a descrição de algo”, como, por exemplo, um evento, um fenômeno ou um fato. Corroborando esse entendimento, Mattar (2009, p. 74), ressalta que a pesquisa descritiva possibilita.

[...] a inter-relação com o problema de pesquisa, ao afirmar que a utilização desse tipo de pesquisa deverá ocorrer quando o propósito de estudo for descrever as características de grupos, estimar a proporção de elementos que tenham determinadas características ou comportamentos, dentro de uma população específica, descobrir ou verificar a existência de relação entre variáveis.

Assim, entende-se que a elaboração das questões de pesquisa é um processo fundamental para a realização de uma pesquisa de qualidade. É necessário que o pesquisador tenha um claro entendimento do problema a ser pesquisado e do objetivo que pretende alcançar. Dessa forma, é possível elaborar questões relevantes e direcionadas, que ajudem na obtenção dos dados necessários para responder ao problema levantado e atingir o objetivo da pesquisa. É importante destacar que as questões de pesquisa podem ser modificadas ao longo do processo de pesquisa, caso seja necessário (MATTAR, 2009).

Já a pesquisa explicativa busca identificar as causas ou razões que estão por trás dos fenômenos, para que se possa compreendê-los em profundidade. Desse modo, ela vai além da descrição e busca explicar o porquê das coisas. Esse tipo de pesquisa é comumente utilizado nas ciências sociais, nas áreas da saúde, educação e psicologia, por exemplo. Segundo Gil (2010, p. 68):

[...] a pesquisa explicativa tem como objetivo básico a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno. É o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, pois tenta explicar a razão e as relações de causa e efeito de determinados fatores que implicam a realidade de um contexto específico.

Desse modo, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, por meio de estudo de caso, tendo como principal objetivo analisar como são constituídos e quais são os saberes docentes dos professores-bacharéis com vinculação temporária que atuam no referido Centro.

Para alcançar este objetivo, buscou-se especificamente: mapear a realidade do ensino técnico/profissionalizante realizado nos Centros Estaduais de Educação Profissional no Piauí; identificar o perfil dos professores-bacharéis que atuam no campus da pesquisa; compreender como ocorre o processo de construção dos saberes docentes desses professores-bacharéis e descrever quais são esses saberes.

Nesse mesmo sentido, para Gonçalves (2001, p. 67):

[...] a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada, ou seja, “[...] ela exige do pesquisador um encontro mais direto.” Neste caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Yin (2001) define o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa que busca investigar um fenômeno complexo e pouco compreendido por meio da análise de um ou mais casos únicos. A ideia é que a investigação permita a compreensão profunda e detalhada do objeto de estudo, considerando seu contexto, suas particularidades e suas interações com o ambiente em que está inserido. Por essa razão, o estudo de caso é considerado uma metodologia adequada para investigar situações complexas, dinâmicas e multifacetadas, que não podem ser adequadamente compreendidas por meio de métodos de pesquisa qualitativos.

Assim, o estudo de caso é uma técnica que tem como objetivo realizar uma análise profunda e holística de um fenômeno em seu contexto real, a fim de compreender sua complexidade e particularidades. Por ser uma técnica flexível e adaptável, pode ser utilizada em diversas áreas do conhecimento (GOLDENBERG, 2011).

Desse modo, destaca-se a compreensão de Lüdke e André (1986, p. 19) sobre estudo de caso:

Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto. O contexto em que a pesquisa está sendo realizada é peça fundamental para compreensão mais completa do objeto de estudo. Para o entendimento das concepções, percepções, comportamentos dos sujeitos da pesquisa devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Cada estudo de caso é único e deve ser realizado de acordo com a metodologia e os critérios definidos pelo pesquisador, que podem variar de acordo com o paradigma adotado. É importante lembrar que o estudo de caso não tem o objetivo de fazer generalizações estatísticas, mas, sim, de compreender e descrever de forma detalhada um fenômeno

particular em seu contexto, possibilitando a análise aprofundada de suas complexidades e particularidades. A partir dessas análises, podem ser propostas hipóteses ou inferências sobre outras situações semelhantes, mas sempre com cautela e considerando as especificidades de cada caso. “O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão.” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

Especificamente sobre a análise dos dados, tendo em vista o conjunto de informações relevantes à compreensão do objeto da pesquisa, considera-se pertinente frisar que, a partir dos dados produzidos pelo questionário e pelas entrevistas semiestruturadas, fez-se uso da análise qualitativa de parte desses dados, os quais foram analisados à luz do referencial teórico que orientou este estudo com enfoque na análise de conteúdo (BARDIN, 2006), como uma dentre as várias maneiras de interpretar os dados. A análise do conteúdo é definida por Bardin (2006, p. 35) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Seguindo as orientações da autora acerca da sequência metodológica para a organização da análise do conteúdo, elaborou-se um plano de análise da seguinte forma: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Após percorrer as três etapas para a análise dos dados, estabeleceu-se eixos de análise com seus respectivos indicadores para analisar como são constituídos e quais são os saberes docentes dos professores-bacharéis com vinculação temporária que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo.

3.1 Lócus da pesquisa

O campus da pesquisa compreende o Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP), mais conhecido como Premen Norte, jurisdicionado à 4ª Gerência Regional da rede pública estadual de educação do Piauí, localizado na Rua Arêa Leão, s/n, bairro Vila Operárea, em Teresina-PI. Vejamos o mapa a seguir:

Imagem 1 – Localização do CEEP via Maps



Fonte: <https://www.google.com/maps/place/> (2022). Adaptado pelo autor.

Conforme histórico presente no Projeto Político Pedagógico da Instituição:

[...] o Centro Interescolar foi inaugurado em março de 1982, no Governo de Lucídio Portela, como Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, o qual, em seu primeiro momento, recebia os alunos do Colégio Liceu Piauiense e da Unidade Escolar Helvídio Nunes para aulas prática das disciplinas específicas dos cursos de Comércio, Eletricidade e Mecânica. E dois anos depois, em 1984, começou a oferecer cursos com habilidades em: Habilitação Básica em Eletricidade e Mecânica (PIAUI, 2020, p. 3).

O histórico da Escola Técnica Estadual "Prefeito João Mendes Olímpio de Melo" revela uma trajetória de adaptação às normas e diretrizes do sistema educacional brasileiro, desde a época da sua criação como Centro Interescolar.

A oferta de cursos técnicos em áreas como Contabilidade, Enfermagem, Mecânica, Eletrotécnica, entre outros, é resultado da necessidade de formação de mão de obra especializada para atender às demandas do mercado de trabalho, conforme previsto nas legislações e pareceres (Leis nº 5.692/71, nº 7.044/82, Resolução/CEE nº 14/87, e Pareceres do Conselho Federal de Educação nº 853/71, nº 45/72 e nº 14/83, Parecer 137/87). A realização de teste seletivo para a entrada nos cursos demonstra a busca por alunos com perfil adequado ao ensino técnico, reforçando a importância da formação integral dos estudantes.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97, que regulamentam os Ensinos de 1º e 2º Grau e Profissionalizantes, a Escola deu entrada no CEE, no pedido de

aprovação de suas Matrizes Curriculares, o que aconteceu no dia 29/03/99, junto ao Conselho Estadual de Educação, aprovação de suas matrizes curriculares. Em janeiro de 2004, a escola inicia o Curso Técnico em Gestão Organizacional de Bens e Serviços. Nos anos anteriores e atuais desde 2011 a 2022, o CEEP ofertou cursos técnicos nas modalidades Ensino Médio Integrado, Subsequente e Proeja:

Quadro 2 – Modalidades e cursos técnicos ofertados pelo CEEP nos anos anteriores e atuais desde 2011 a 2022.

MÉDIO	SUBSEQUENTE	PROEJA	ANO
- Publicidade - Eventos - Administração - Hospedagem - Meio Ambiente - Restaurante e Bar	- Publicidade - Eventos - Administração - Rádio e TV	- Administração - Meio Ambiente	2011
- Administração - Energias Renováveis - Farmácia - Nutrição - Meio Ambiente - Segurança do trabalho - Recursos humanos	X	X	2021
- Administração - Farmácia - Nutrição - Segurança do trabalho - Informática - Recursos Humanos - Meio Ambiente - Sis de Ener Reno	X	X	2022

Fonte: PPP/CEEP Prefeito João Mendes Olímpio de Melo (2020). Adaptado pelo autor.

Segundo dados do CEEP (2020), o nível socioeconômico das famílias do entorno da escola é constituído por pessoas com algum grau de estudo e poder aquisitivo regular, mas não tanto que lhes permita estudar em escola particular, daí a importância de uma escola deste porte na comunidade. Convém ressaltar que hoje a clientela da escola é, em grande parte, composta de pessoas de faixa etária variada e que vêm de outros bairros, muitas vezes bem distantes e até mesmo de cidades próximas, tais como: Timon (MA), Altos e José de Freitas.

A escola passou por uma reforma radical em seu espaço físico e também na área pedagógica, com a implantação de mais uma modalidade de ensino, denominada EAD (Educação a Distância). Os cursos à distância (EAD) já estão em funcionamento. São eles:

Eventos, Administração, Serviços Públicos, Segurança Pública, Logística, Reabilitação em Dependência Química e Meio Ambiente, consolidando assim mais uma modalidade de ensino, que com certeza abriu aos jovens e adultos uma trajetória profissional sem que o tempo e a distância seja um entrave para aquisição de conhecimentos e principalmente para a formação profissional tão almejada. (PPP/CEEP Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, 2020).

A sua estrutura física conta com refeitório, biblioteca, quadra esportiva coberta, laboratório de ciência, laboratório de informática, auditório, pátio descoberto, área verde sala do professor, todas as suas dependências têm cobertura de internet banda larga. Para ilustrar, apresentaremos a seguir imagens atuais da escola nesta ordem: a) fachada da escola; b) pátio externo, estacionamento e quadra poliesportiva; c) pátio interno; d) entrada principal; e) corredor de acesso às salas de aula; f) biblioteca; g) sala dos professores; h) sala de aula.

Imagem 2 – Fachada do CEEP



Fonte: Produzido pelo autor (2022).

Imagem 3 – Pátio externo...



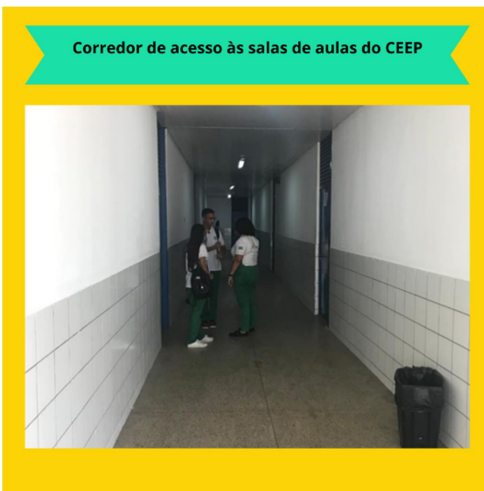
Fonte: Produzido pelo autor (2022).

Imagem 4 – Pátio interno

Fonte: Produzido pelo autor (2022).

Imagem 5 – Entrada principal

Fonte: Produzido pelo autor (2022).

Imagem 6 – Acesso às salas de aula

Fonte: Produzido pelo autor (2022).

Imagem 7 – Biblioteca

Fonte: Produzido pelo autor (2022).

Imagem 8 – Sala dos professores

Fonte: Produzido pelo autor (2022).

Imagem 9 – Sala de aula

Fonte: Produzido pelo autor (2022).

O corpo técnico, administrativo, docente e pedagógico do CEEP é composto pela equipe gestora – dois diretores (um titular e outro adjunto) e duas secretárias (uma titular e outra adjunta); equipe pedagógica – duas coordenadoras pedagógicas, uma coordenadora de estágio e dois orientadores educacionais; equipe docente – noventa professores de áreas específicas; equipe administrativa – trinta e dois profissionais divididos entre auxiliares e assistentes de gestão.

Atualmente, o CEEP conta com um total de 1.299 estudantes matriculados nos cursos oferecidos pelo Centro, distribuídos em três modalidades de ensino profissional – integrado, subsequente e Proeja – atendendo a diversas áreas e formatos específicos, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – Modalidades e cursos técnicos ofertados pelo CEEP

ANO	MÉDIO INTEGRADO	PRONATEC	E-TEC	PROEJA
2018	- Administração - Contabilidade - Segurança no Trabalho - Produção de Moda - Farmácia - Secretariado - Recursos Humanos - Nutrição - Informática			
2019	- Administração - Marketing - Segurança no Trabalho - Produção de Moda - Farmácia - Secretariado - Recursos Humanos - Nutrição - Informática			
2020	- Segurança no Trabalho - Produção de Moda - Farmácia - Secretariado - Recursos Humanos - Nutrição - Informática			
2022	- Administração - Farmácia - Nutrição - Segurança do trabalho - Sistemas de Energia Renovável - Recursos Humanos - Informática - Meio Ambiente			

Fonte: PPP/CEEP Prefeito João Mendes Olimpio de Melo (2022). Organizado pelo autor.

Conforme pode ser observado no quadro 3, o CEEP, trabalha atualmente com a modalidade de ensino Médio Integrado ofertada através de 08 (oito) cursos. Já tendo trabalhado anteriormente com outras modalidades de educação profissional técnica (Subsequente, Pronatec, E-Tec e Proeja), cursos que migraram para rede estadual de ensino básico na capital e no interior.

No período em que se ofertou a Educação a Distância no Preme/Norte, foi possibilitada pela parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e o Instituto Federal do Paraná, por meio da qual o processo de ensino-aprendizagem é mediado por diferentes tecnologias. Os livros são elaborados pelo Instituto Federal do Paraná para o sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – ETEC BRASIL – e pela própria SEDUC, sendo utilizados como suporte da aprendizagem nas teleaulas.

Cabe destacar, ainda, que a Escola é a Certificadora de todos os cursos profissionalizantes do Estado do Piauí, tendo parcerias com instituições que vieram somar para o conhecimento de todos como: UFPI, UESPI, SEBRAE e outras.

O centro desenvolve ainda alguns projetos vinculados à proposta pedagógica, com estudantes da modalidade presencial, com vistas a promover uma integração da teoria à prática na comunidade. Segundo consta no PPP, os projetos são executados pelos professores e alunos de forma transdisciplinar, organizados por área de atuação. Vejamos os principais projetos apresentados pelo Centro no quadro a seguir:

Quadro 4 – Projetos desenvolvidos pelo CEEP com os respectivos objetivos

Projeto	Objetivo
Sujeitos e Saberes na Mediação Social e Educativa - Auto Ativação de Comunidades Locais	Desenvolver conexão com a comunidade local para compreender e valorizar os sujeitos e saberes produzidos na comunidade, além de elevar a autoestima de jovens, proporcionando-lhes a sedimentação de suas potencialidades em práticas de transformação de suas vivências individuais e coletivas, através de estratégia nos moldes do empreendedorismo (Projeto desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade de Estudos de Verona na Itália (UNIVER) e a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC).
Projeto TV na Escola	Realizar atividades que abordem o papel predominante que a TV exerce na sociedade, despertando o espírito crítico, bem como proporcionar reflexões sobre a importância da formação de telespectadores ativos e conscientes.
Cultura de Paz	Combater a violência por meio de uma cultura

	de Paz na Escola, investindo no processo de inversão social como forma de prevenir e combater a violência escolar.
Semana de Ciência e Tecnologia	Desenvolver potencialidades do aluno, oportunizando um maior contato com a ciência e a tecnologia, despertando a criatividade, atitude científica e inovações.
Cursos de Formação Inicial e Continuada	Aberto à comunidade em geral, sem a necessidade de escolaridade prévia, tem o objetivo de desenvolver aptidões para a vida produtiva social. Esse projeto tem amparo legal no Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.
Jogos escolares	Promover a integração entre alunos dos três turnos.
Gincana cultural	Promover integração entre alunado e professores.

Fonte: PPP/CEEP Prefeito João Mendes Olimpio de Melo (2022). Organizado pelo autor.

Ao analisar os cursos e a quantidade de matrículas deste Centro, bem como as ações e atividades que ele promove, verifica-se a relevância da sua função social, destacando-se, seus principais objetivos, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, que é desenvolver uma formação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania, bem como compreender os fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, de modo a adquirir habilidades e competências necessárias para atuar no mercado de trabalho. Ademias busca oferecer um conjunto articulado de práticas educativas, considerando as ações, recursos, meios e procedimentos, adequados a realização de um ensino e aprendizagem com foco na formação humanística de valores e atitudes indispensáveis ao desenvolvimento de habilidades e competências do alunado de acordo com as demandas sociopolítico e culturais pertinentes ao processo de interferência criativas no meio (PPP/CEEP, 2022).

Com base no exposto, e para facilitar a compreensão acerca dos interlocutores que compõem esta pesquisa, desenvolvemos na seção seguinte algumas análises acerca do questionário aplicado com os professores para que, de forma preliminar, possamos conhecer o perfil e alguns aspectos importantes sobre esses sujeitos.

3.2 Perfil dos participantes da pesquisa

Na pesquisa científica, segundo Goldenberg (2011), o partícipe da pesquisa só pode ser compreendido na relação dialógica e contextualizada entre objetividade e subjetividade, não podendo ser reduzido a nenhuma dessas dimensões. “Como síntese inacabada revela suas

perspectivas e seu ineditismo na relação entre significações e ações, na singularização do coletivo, emocionalmente afetado pelas suas relações com o mundo.” (GOLDENBERG, 2011, p. 53).

A perspectiva dialógica da pesquisa qualitativa se fundamenta em uma visão de sujeito que é considerado um ser social, histórico e ativo em sua relação com o mundo e com os outros sujeitos. Nessa concepção, o sujeito é visto como um agente que modifica e é modificado pela sua inserção social, cultural e histórica. Isso implica em uma compreensão do sujeito como um ser em constante construção, em que a sua subjetividade é influenciada pela interação com o ambiente e com outros sujeitos. Assim, o sujeito na pesquisa qualitativa é visto como um agente ativo na construção do conhecimento, e não como um objeto passivo a ser estudado (BRUNER, 1991; FREITAS, 2002).

Essa é uma concepção que entende que o sujeito se constitui em um processo contínuo de interação com o mundo e com os outros sujeitos, sempre mediado pelos signos culturais. Nessa visão, a linguagem e a cultura são fundamentais na construção da subjetividade e da identidade dos indivíduos, uma vez que são por meio deles que os sujeitos constroem e negociam significados, valores e crenças. Assim, o diálogo é visto como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento humano e para a construção do conhecimento, na medida em que possibilita a interação, a troca e a reflexão crítica sobre as diferentes perspectivas e experiências dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, este tópico tem a função de apresentar os interlocutores da pesquisa, com base nos dados obtidos no primeiro questionário aplicado, objetivando a identificação do perfil do grupo, por meio do qual foi perguntado sobre a área de formação e de atuação profissional, condição laboral, idade, tempo de experiência profissional, tempo de dedicação à docência, entre outras questões.

Inicialmente, destacamos que convite para a participação da pesquisa foi feito para professores de diferentes áreas e em condição laboral de contratação temporária, uma vez que compreendemos que esse é um dos fatores que contribui para precarização do trabalho docente e para o comprometimento da qualidade no processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação profissional e técnica.

Assim, a amostra foi composta por docentes que demonstraram disponibilidade em participar do estudo, totalizando 5 (cinco) professores, para os quais foi informado, antecipadamente, o propósito da pesquisa, bem como suas garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes durante todo o processo da investigação. Além disso, foi solicitado que eles assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Anexo

A), para confirmação da adesão de cada um deles à pesquisa, após aprovação do projeto (Protocolo CAAE nº 60180422.6.0000.5214), pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, através do Parecer nº 5.707.076.

Com vistas à preservação da identidade dos sujeitos e garantia da confidencialidade, os partícipes foram denominados de Professor A, Professor B, Professor C, Professor D e Professor E. As reuniões com os professores para a aplicação dos instrumentos de pesquisa foram realizadas no próprio CEEP entre os dias 19 e 25 de outubro de 2022, marcadas conforme disponibilidade dos professores. Assim, no quadro abaixo, são apresentadas algumas características que identificam cada um dos sujeitos:

Quadro 5 – Caracterização profissional dos sujeitos da pesquisa

NOME	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO	IDADE	CURSO(S) TÉCNICO(S) EM QUE LECIONA	DISCIPLINA QUE MINISTRA NO CENTRO DE ENSINO	FORMAÇÃO	
					Graduação	Pós-graduação
PROFESSOR A	20 anos	41 anos	Informática	Software Livre, Redes de Computadores, Configuração e Manutenção de computadores, Programação para Web e Banco de Dados.	Tecnologia em Processamento de Dados	Especialização
PROFESSOR B	5 anos	34 anos	Direito	Direito Civil, Administrativo, Consumidor, Ambiental	Direito	Cursando Stricto sensu
PROFESSOR C	10 anos	40 anos	Administração	Gestão de Produção e Materiais, OSM, Fundamentos da Administração, Gestão Orçamentária e Financeira, Introdução a Estatística.	Administração	Especialização
PROFESSOR D	12 anos	41 anos	Engenharia Elétrica	Eletrônica, Instalações Elétricas, Eletricidade	Engenharia Elétrica	Especialização
PROFESSOR E	03 anos	30 anos	Nutrição	Técnica Culinária, Gastronomia, Parasitologia e Microbiologia e, Higiene dos Alimentos.	Nutrição	Stricto sensu

Fonte: Fonte: Produzido pelo autor. Questionário (2022).

Esses primeiros dados definem preliminarmente alguns aspectos que merecem destaque, como, por exemplo, as áreas de formação e de atuação. Assim, o Professor A é graduado em Tecnologia em Processamento de Dados e possui especialização. O Professor B possui graduação em Direito e ainda encontra-se em formação *Stricto Sensu*. O Professor C é graduado em Administração e o Professor D é formado em Engenharia Elétrica, ambos, são especialistas. O Professor E é formado em Nutrição e possui pós-graduação *Stricto Sensu*.

Para tratar do tempo de profissão docente, vamos utilizar a concepção hubermaniana, uma vez que estabelece uma classificação de modelos vitais baseados na experiência docente, fundamentada em um estudo de revisão centrado na análise de inúmeros trabalhos sobre ciclo de vida docente, que resultou na sistematização de uma sequência de “normatica” das fases da vida profissional dos professores.

Nessa perspectiva, podemos constatar que, dentre os participantes desse estudo, o Professor E, encontra-se na primeira fase descrita por Huberman (2007), denominada “entrada na carreira”, que ocorre entre 1 e 3 anos de docência, também conhecida como fase de sobrevivência, de descoberta e de exploração. Esta fase, de acordo com Tardif (2002), “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Já na denominada fase de estabilização, a segunda das fases descritas pelo referido autor, que ocorre entre 4 e 6 anos de carreira – caracterizada pela libertação ou emancipação, em que se acentua o grau de liberdade profissional – encontra-se o Professor B. Para Tardif (2002), é nessa fase que o professor passa a investir mais em sua profissão em longo prazo, possui uma confiança maior na sua prática, está menos centrado em si e na matéria e está mais voltado para os alunos.

Os demais participantes deste estudo, os Professores A, C e D, encontram-se na terceira fase, denominada de “diversificação”, que ocorre entre os 7 e 25 anos de carreira, caracterizada pela experimentação e diversificação, de motivação, de buscas e de desafios. Como diz Huberman (2007), os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficial ou selvagem) que surgem em várias escolas.

Ressalte-se, ainda, que dentre os participantes desse estudo, nenhum ocupa as duas últimas fases dos ciclos de vida profissional delineados por Huberman (2007), quais sejam: a quarta fase, que é a da “Serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo”, que ocorre entre os 25 e 35 anos de carreira e, a quinta e última das fases, que é a do “Desinvestimento”, que ocorre entre os 35 e 40 anos.

Dito isso, pode-se constatar que a maioria dos professores do CEEP Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, situado em Teresina, que responderam o questionário da presente pesquisa, encontram-se na terceira fase do ciclo de vida profissional delineados por Huberman (2007), que ocorre entre os 7 e 25 anos de carreira, apontado como sendo da diversificação, uma atitude de variação de novas experimentações, de mudanças, de ativismo ou de questionamento (uma atitude de revisão da vida profissional, cheia de questionamentos típicos da metade da carreira).

Outros fatores que foram abordados no questionário para melhor compreensão do perfil profissional dos professores-bacharéis referem-se a atividades desenvolvidas por eles além da docência, bem como o tempo de dedicação à docência e o tempo de dedicação a outras atividades profissionais além da docência. Essas informações estão demonstradas no quadro 6.

Quadro 6 – Especificidades do perfil dos professores-bacharéis do CEEP

Nome	Exercício da profissão além da docência	Horas diárias dedicadas à docência	Horas diárias dedicadas à profissão além da docência
Professor A	Sim	4 horas	4 horas
Professor B	Sim	5 horas	5 horas
Professor C	Sim	4 a 6 horas	6 horas
Professor D	Sim	4 a 6 horas	7 a 9 horas
Professor E	Não	6 horas	–

Fonte: Produzido pelo autor. Questionário (2022).

Como pode ser verificado, a maioria dos professores-bacharéis do CEEP exercem profissão além da docência, ou seja, apenas o Professor E, da área de Nutrição, é quem dedica-se apenas ao magistério. Os dois primeiros (A e B) dividem-se em tempos equivalentes (quatro e cinco horas, respectivamente) entre a docência e demais atividades profissionais. Os professores C e D informaram tempos iguais de dedicação diária ao exercício do magistério, mas o primeiro (C – área de Administração) investe mais seis horas do seu dia à função extra-docência, enquanto que o segundo (D – área de Engenharia Elétrica) dedica o maior tempo (sete a nove horas) à profissão fora da docência.

Na sequência, foi questionado também acerca do tempo de contratação temporária na docência e da composição salarial de cada um dos participantes da pesquisa. O resultado está expresso no quadro 7.

Quadro 7 – Tempo de contratação temporária e média salarial dos professores-bacharéis do CEEP

Nome	Ínicio da contratação como professor temporário na Instituição	Base salarial na docência	Base salarial da outra profissão além da docência
Professor A	2012	1 a 3 salários mínimos	4 a 11 salários mínimos
Professor B	2015	1 a 3 salários mínimos	4 a 11 salários mínimos
Professor C	2017	1 a 3 salários mínimos	4 a 11 salários mínimos
Professor D	2021	1 a 3 salários mínimos	4 a 11 salários mínimos
Professor E	2022	1 a 3 salários mínimos	–

Fonte: Produzido pelo autor. Questionário (2022).

Quando tratamos da condição laboral relacionada ao tempo de atuação profissional sob o regime de contratação temporária na rede pública estadual de ensino, os dados revelam-se preocupantes, tendo em vista que denunciam uma realidade que, além de desfavorecer as relações de trabalho, viola a legislação trabalhista, repercutindo sobre o próprio Estado, que não consegue atingir as metas propostas para um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva, o docente deixa de se beneficiar da evolução “em diferentes momentos da carreira”, conforme o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado do Piauí. Nessas duas situações os professores contratados são prejudicados, sofrendo consequências de ordem funcional, financeira e psicológica. Nada mais é do que deparar-se com “[...] a nova fase de desconstrução do trabalho sem precedentes em toda era moderna, ampliando os diversos modos [...] da precarização do trabalho” no raciocínio de Antunes (2015, p. 259), refletindo, sobremaneira sobre os direitos sociais. Isso pode ser confirmado quando se verifica reinterações de contratos temporários do mesmo professor, como é o caso do Professor A, que desde 2012 vem sendo submetido a esse regime. Como também relacionado à insegurança salarial, como pode ser constatado na base salarial dos professores registrada na tabela 7, conferindo à necessidade de recorrerem a outras atividades para complementação da renda.

Conforme já detalhado na introdução deste trabalho, de acordo com levantamento realizado no CEEP Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, até janeiro de 2021, aproximadamente 50% dos professores deste Centro têm contratação de trabalho temporária. Isso, em grande parte ocorre em razão de reformas educacionais que instituíram processos de

flexibilização e de precarização do trabalho docente. Nesse sentido, Oliveira (2004, p.140) afirma que:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Desse modo, a contratação temporária vem se apresentando de maneira expressiva na rede estadual de ensino, e a implementação dessa política, sob o manto da legalidade, têm dividido o espaço escolar entre dois tipos de profissionais: os que possuem a estabilidade com a garantia da incorporação de todos os direitos aos proventos da aposentadoria; e aqueles que a cada ano ficam sujeitos a fazer parte do quadro dos itinerantes, imersos numa situação de incerteza.

3.3 Técnicas e instrumentos da pesquisa

A seleção das técnicas e dos instrumentos no desenvolvimento de um estudo são preponderantes para produção de dados e consecução de seus objetivos. Para desvelar o processo de construção dos saberes dos professores-bacharéis definimos como técnicas o questionário que na acepção de Gil (2011, p. 128) trata-se de uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. O instrumento foi utilizado elaborado com base nestas orientações e utilizado para melhor compreensão do perfil sócio demográfico e profissional dos professores-bacharéis (APÊNDICE A).

Para acesso direto e em tempo real também utilizamos a técnica da entrevista cuja vantagem é possibilitar permitir o alcance da informação desejada, como relatam Lüdke e André (2013). Marconi e Lakatos (2007, p. 68) observam que, na entrevista semiestruturada, “[...] o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”. Nessa mesma linha, Duarte (2004, p. 2) defende que as entrevistas semiestruturadas.

[...] são fundamentais quando se precisa/deseja mapear crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais, específicos, mais ou menos bem delimitados em que conflitos e condições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo em geral, é mais difícil obter com os outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 2).

A opção por essa técnica de coleta de dados se justifica por um lado por favorecer o esclarecimento de informações e correção sobre o que foi falado, diferentemente de outros instrumentos de coleta de dados. E, por outro, pelo pequeno número de sujeitos entrevistados – cinco professores do CEEP Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, e pela possibilidade que o instrumento oferece de analisar, além das respostas em si, o significado dessas respostas, a partir da percepção da subjetividade do respondente. A intencionalidade da amostra é analisar como são constituídos e quais são os saberes docentes dos professores-bacharéis com vinculação temporária que atuam no referido Centro, conforme consta no instrumento (APÊNDICE B).

Nesse sentido, Lodi (1981) aponta algumas vantagens da utilização das entrevistas, quais sejam: elas oferecem mais motivação ao respondente que o questionário; nas entrevistas a falta de informação pode ser corrigida a tempo; elas permitem que o respondente interprete as perguntas, entendendo exatamente o seu significado; possibilitam maior flexibilidade e maior controle da situação, além de permitirem a melhor avaliação da validade das respostas mediante a observação do comportamento não verbal do respondente.

3.4 Organização, análise e interpretação dos dados

A análise dos dados no processo investigativo tem como preocupação principal tornar inteligíveis os resultados, de forma a possibilitar a interpretação, compreensão e problematização do objeto de estudo, por isso o estudo da uma análise qualitativa dos dados. Temos a consciência de que a questão metodológica requer um amplo debate entre pesquisador e flexibilidade no desenvolvimento do percurso metodológico da pesquisa. Segundo Nuñez e Ramalho (2008, p. 6),

[...] a correlação entre os instrumentos de coleta de dados ajuda a superar as

limitações próprias de cada instrumento. As respostas às questões de estudo, como construção de sentidos, emergem da interpretação de informações que provêm de diferentes fontes de coletas de dados, incluindo a discussão sistemática entre os pesquisadores, de forma crítica e reflexiva.

Assim, reconhecendo as limitações próprias dos instrumentos de coleta de dados, no tratamento destes, procura-se estabelecer relações e entrecruzamentos dos dados coletados a partir dos instrumentos utilizados na pesquisa como análise documental, questionários e entrevistas. Como já referido, para o tratamento dos dados qualitativos, utilizamos a análise de conteúdo a partir dos discursos dos professores participantes da pesquisa, por possibilitar o estabelecimento de categorias de análise e por considerarmos a opção metodológica mais adequada para análise das respostas às questões abertas de questionários e entrevistas. Bardin, ao discutir o conteúdo e a intenção da análise de conteúdo, salienta que.

[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1977, p. 31;38).

Com base nessas considerações, e objetivando uma melhor organização e sistematização no tratamento e análise dos dados textuais, procedeu-se a inserção das fontes, a classificação e redução dos dados e a codificação das fontes, seguindo-se o processo de categorização, o que possibilitou ao pesquisador a aproximação dos dados para compreensão do contexto.

Tomando-se como referência os estudos de Bardin (1977), ressalta-se que o processo de construção das categorias e subcategorias deu-se por procedimentos mistos, tendo como ponto de partida as categorias pré-existentes, considerando-se dimensões definidas previamente no momento da elaboração do questionário – elaborado com questões fechadas e abertas e aplicado junto aos docentes -, bem como para o roteiro da entrevista semiestruturada, acrescentando-se a essas, as categorias emergentes que surgiram no processo de análise das respostas dos participantes da pesquisa.

O trabalho de construção das categorias e subcategorias foi feito de forma exaustiva com codificação de todas as unidades de registro, considerando-se, inicialmente, por exclusão mútua. No entanto, no processo reflexivo de análise e interpretação dos dados qualitativos que o próprio processo de categorização provoca no pesquisador, entende-se que, em pesquisa

qualitativa, uma resposta sobre um tema pode dizer muitas coisas, podendo ser atribuída a diferentes categorias. Assim, as subcategorias emergiram das falas dos professores, de acordo com a análise e interpretação do pesquisador e o estabelecimento da triangulação dos dados. Nesse sentido, Stake (2007, p. 124-25) salienta que o problema no estudo de caso está em determinar um significado, porém o autor chama a atenção: “[...] a triangulação consome recursos, pelo menos, e tempo e, portanto, só os dados e as afirmações importantes serão deliberadamente triangulados.” (STAKE, 2007, p. 124-125).

Dessa forma, no processo de análise e interpretação dos dados, procurou-se estabelecer inter-relações entre os fragmentos de texto extraídos de diferentes unidades de contexto obtidas por instrumentos de recolha de dados distintos. No processo de análise dos dados qualitativos são considerados também alguns princípios de análise compreensiva de discurso, uma vez que esta permite a compreensão dos sentidos e valores por meio do discurso oral do indivíduo. Nessa metodologia, recorre-se a diversas técnicas de pesquisa qualitativa, nas quais o indivíduo é interpelado sempre dentro de uma lógica compreensiva, segundo Silva (2006) no afã de conhecer, entender e desvelar o objeto de estudo.

Foi com base nesta fundamentação que se debruçou sobre os dados produzidos pelas entrevistas semiestruturadas para se compreender acerca dos saberes docentes daqueles professores que não tiveram formação específica para ser professores, mas que, sendo bacharéis, tornaram-se professores, cujos dados são expostos no capítulo subsequente.

4 PROFESSORES-BACHARÉIS TEMPORÁRIOS DO CEEP PREFEITO JOÃO MENDES OLÍMPIO DE MELO: IDENTIDADES, SABERES E PRÁTICAS

Neste capítulo, realizamos a análise dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa, obtidos por meio da entrevista semiestruturada, constituída aqui como o segundo instrumento de recolha de informações produzidas pelos partícipes. Esse mecanismo configura-se como uma técnica poderosa de coleta de dados, pois ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, também dá espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer ainda mais a pesquisa.

Ressalte-se que nos encontros com os professores para a realização das entrevistas aconteceram também na mesma semana da aplicação do primeiro instrumento (questionário), ocorrendo entre os dias 19 e 25 de outubro do ano em curso, no próprio CEEP, com que em momentos alternados, ou seja, tivemos dois encontros com cada professor em dias diferentes, um para aplicação do questionário e outro para a entrevista, ambos marcados conforme a disponibilidade deles.

Durante a realização das entrevistas, foi permitido aos professores que eles verbalizassem seus pensamentos, suas tendências e reflexões sobre os temas apresentados, possibilitando, inclusive, a expressão de suas crenças, sentimentos, valores, atitudes, bem como as razões e motivos pelas quais adotam determinada postura ou conduta durante o processo do fazer-se docente. Assim, passamos às análises das questões anteriormente apresentadas.

A partir do exposto, passaremos agora a demonstrar as principais questões trabalhadas com os partícipes no processo de investigação com eles trilhado, tendo como base o aporte teórico disponível na literatura específica. Vale ressaltar que os resultados da análise da pesquisa fornecem parâmetros para a construção de um diagnóstico com foco nos saberes docentes dos professores-bacharéis com vinculação temporária que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo. Para tanto, foram trabalhadas sete questões que desencadearam as seguintes categorias e subcategorias dispostas na Tabela 3.

Tabela 3 – Categorias e subcategorias

ORDEM	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1	Tornar-se professor	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação da capacidade de trabalho • Necessidade de manutenção financeira
2	Identificação com a docência	<ul style="list-style-type: none"> • Vocação • Amor a profissão • Gratificação ao socializar conteúdos, • Formar pessoas • Ajudar construir uma sociedade melhor.
3	Saberes, conhecimentos, habilidades necessários para o exercício da função docente	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes do mundo de vida • Saberes da conteúdo/matéria • Saberes Curriculares • Saberes Pragmáticos/Metodológicos • Saberes Didáticos • Saberes Psicológicos
4	Processo de construção dos saberes de professor	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada no campo pedagógico • Pesquisas no campo da educação • Cotidiano da sala de aula • Auxílio de colegas
5	Desafios enfrentados para o desenvolvimento de sua prática de ser professor	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil do Aluno (desmotivado, desrespeitoso) • Professor (fragilidade da didática, atuar em outra profissão) • Escola (Infraestrutura)
6	Processo de formação docente no âmbito da educação profissional e tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada em area especifica e area de educação • Cursos de capacitação oferecidos pela SEDUC • Cursos realizados com financiamento próprio
7	Necessidade de ter cursado uma licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimoramento do conhecimento e para a vida • Desenvolvimento Metodologia de ensino • Mediação na socialização do conhecimento

Fonte: Elaboração do autor. 2022

A primeira categoria decorre da necessidade de se dialogar sobre o tornar-se docente, nesse processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os sujeitos realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e de agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente. Nesse sentido, foi questionado a cada participante como se tornaram professor.

Aos 19 anos de idade, participei de curso de informática em uma empresa privada, onde houve um seletivo para instrutor de informática, aprovado fui contratado, deixei o emprego no comercio para dedicação aos estudos de computação. Esse foi um dos motivos que me fez descobrir a vocação para docência. (PROFESSOR A, 2022).

Soube que uma instituição de ensino havia aberto vagas para docentes, e coloquei meu currículo à disposição. Após dois anos entraram em contato comigo para saber se eu ainda tinha interesse na vaga, realizei um teste onde apresentei uma aula para a coordenadora do curso e o diretor pedagógico da instituição. (PROFESSOR B, 2022).

Nos tornamos professor no ano de 2009, quando resolvemos ampliar nossa capacidade de trabalho nos dedicando ao repasse de conhecimento, saltando do treinamento de equipes de trabalho para atuação direta em sala de aula. Na ocasião, buscamos aperfeiçoamento sobre prática docente. Naquele período, estávamos concluindo a formação em administração e fazendo uma especialização em gestão pública. (PROFESSOR C, 2022).

Fui ser professor pela necessidade de manutenção financeira durante a graduação, pois a mesma era integral. (PROFESSOR D, 2022).

Fiz o primeiro seletivo em 2017, fui chamada em 2018 e agora em 2022. Iniciei pela necessidade de emprego, mas depois fui gostando e depois de terminar o mestrado, entendi que tinha feito a escolha certa para mim, ao me tornar professor. (PROFESSOR E, 2022).

As duas primeiras questões de pesquisa se complementam, uma vez que a primeira busca saber quais caminhos foram trilhados para se chegar à docência e a segunda fala sobre identificação com o magistério. Como estamos trabalhando com professores-bacharéis, infere-se, preliminarmente, que a docência não foi a profissão escolhida para nenhum dos componentes deste grupo pesquisado, uma vez que não optaram pelas licenciaturas, ou seja, muitos profissionais, por motivos variados, tornam-se docentes, mesmo sem ter escolhido isso a priori, ao eleger uma profissão. Com as narrações dos professores, esse aspecto evidencia-se, haja vista que, mesmo que por razões diferentes, eles confirmam que a docência se tornou parte de suas vidas profissionais indiretamente, tendo como principal motivação a necessidade de se inserir no mercado de trabalho e de garantir retorno financeiro de forma mais imediata, como é o caso dos Professores D e E (2022), em que eles afirmam: “Fui ser professor pela necessidade de manutenção financeira durante a graduação” (Professor D, 2022); e o segundo: “Iniciei pela necessidade de emprego.” (Professor E, 2022).

Outro fator que chama a atenção é a narrativa do Professor C, ao dizer que: “Nos tornamos professor no ano de 2009, quando resolvemos ampliar nossa capacidade de trabalho nos dedicando ao repasse de conhecimento, saltando do treinamento de equipes de trabalho para atuação direta em sala de aula. Na ocasião, buscamos aperfeiçoamento sobre prática docente[...]”. Nesse sentido, gostaríamos de destacar dois aspectos: a) o ensino associado à transmissão de conhecimento – “[...] nos dedicando ao repasse de conhecimento”; e b) a busca por formação pedagógica é posterior à sua inserção em sala de aula – “[...] Na ocasião,

buscamos aperfeiçoamento sobre prática docente.” (Professor C, 2022). Observa-se nesta fala uma concepção de educação bancária, como identifica Freire (2002), na qual o professor é o transmissor e o aluno simplesmente passivo. Concepção aprendida, provavelmente, aprendida nas vivências como aluno.

Para análise desses elementos que emergem da realidade profissional, recorremos a Anastasiou (2005), quando ela ressalta que o exercício docente é complexo, demanda diversos fatores e interações que vão além da “simples transmissão de informações”, pois torna-se necessária a apropriação do conhecimento pelos estudantes, de forma humanística, incorporando ciência, sociedade, tecnologia e cultura como eixos indissociáveis. É fundamental superar esta concepção do aprender, resumida por processos mecanizados que priorizam a memorização, partindo do pressuposto de que é preciso que o aluno se aproprie, aprenda, entenda e se compreenda em um processo contínuo de aprendizagem (ANASTASIOU, 2005).

A ausência de formação pedagógica de docentes oriundos dos cursos de bacharelado, faz com que professores-bacharéis desconhecem os conhecimentos teóricos e epistemológicos sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Tardif (2002, p. 40), reforça esta concepção tecnicista da formação em bacharelado, pois entende que os professores mantêm uma relação com os saberes que é a

[...] de ‘transmissores’, de ‘portadores’ ou de ‘objetos’ de saber, mas não produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.

Nesse sentido, é necessário que o docente esteja preparado para o contexto educacional que demanda diversas tarefas, ou seja, não é suficiente que o professor apenas domine o conteúdo, é necessário que ele saiba explorar os recursos didáticos e pedagógicos, utilize as tecnologias para compartilhar e produzir conhecimentos, promovendo dessa forma, o desenvolvimento de habilidades e competências em seus alunos. Conforme Isaia e Bolzan (2004), quando discutimos sobre a constituição e profissionalização docente, deveríamos começar por duas questões: como e onde se aprende o exercício da docência? Quais os conhecimentos e processos necessários para aprender a ser docente? Para estes autores os bacharéis são os que possuem maior dificuldade neste processo, pois não constituíram uma formação prévia, específica e adequada. Faltam elementos em sua formação para o exercício

da docência e, normalmente, sua trajetória profissional inicial ocorre de forma precária e improvisada. Isso ocorre em função de três fatores:

[...] apropriam-se de práticas fundamentadas nos modelos de professores que internalizaram durante sua formação estudantil e acadêmica, de conhecimentos específicos do campo científico de sua formação e de práticas profissionais que não são a do magistério, adaptando práticas do mercado às salas de aula sem a compreensão didático-pedagógica. (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 129).

As autoras defendem com isso que, diferente da formação das licenciaturas, onde na trajetória do curso teoricamente acontecem mais interações e articulações entre teoria e prática pedagógica e didática, presumidamente, em uma abordagem reflexiva e contextualizada voltada para a sala de aula, os cursos de bacharelado estão direcionados a uma formação técnico-prática, que visa o mercado profissional. Desse modo, os bacharéis acabam desconhecendo possibilidades educativas, ferramentas, processos e métodos da constituição de conhecimentos em sala de aula, bem como possuem dificuldades em compreender a função do projeto pedagógico.

Outra lacuna que é percebida na formação dos cursos de bacharelado, ainda conforme as referidas autoras, são as dificuldades de articulação e interação entre a pesquisa, o ensino e a aprendizagem, o que acarreta ao docente desafios nos processos avaliativos do ensino e da aprendizagem em seus estudantes.

Assim, pensar na atuação de bacharéis na educação profissional e tecnológica, como vem sendo desenhado neste estudo, implica determinadas questões, como por exemplo: “[...] como esses professores organizam seus trabalhos pedagógicos, como eles articulam seus conhecimentos e modos de aprendizagem no contexto atual, diverso e complexo” (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 47).

É muito comum neste contexto o professor sentir-se “perdido”, sem saber o que fazer, mas, em razão da necessidade, é obrigado a agir, muitas vezes, por ensaio e erro e encontrar saídas que, embora lhe pareçam melhores, nem sempre dão bons resultados. (RIBAS et al., 2005). De igual forma, Tardif (2002) evidencia que, mesmo atualmente:

[...] ainda há professores que aprendem por tentativa e erro, o que acentua a necessidade da superação da formação inicial dos professores bacharéis, haja vista o não contato com a questão pedagógica que lhe possibilitaria melhor condução da ação docente. (TARDIF, 2002, p. 85).

Importante destacar ainda que, conforme Tardif (2002) e Pimenta (2012), no caso dos professores-bacharéis atuantes na EPT, eles optaram por estar nas salas de aulas em virtude da possibilidade de trabalho. No entanto, de forma automática, utilizam-se dos saberes da experiência na condução das aulas, sofrendo, contudo, o impacto do cotidiano escolar ainda provavelmente de forma mais severa que os professores oriundos das licenciaturas, cursos com essência na formação inicial de professores. De fato, como assinalam Araújo e França-Carvalho (2020) identificaram professores formados em cursos de licenciatura no início de carreira enfrentam com dificuldade o duro choque da realidade escolar.

A partir dos rumos que tomam esses profissionais são desencadeados diversos impasses que dificultam a construção de suas práticas pedagógicas, visto que “[...] a docência tem por natureza o desenvolvimento de processos pedagógicos intencionais, é circunscrita em saberes específicos e pedagógicos, conceitos, concepções e princípios formativos.” (MARQUEZ; PIMENTA, 2015, p. 57). Portanto, demanda formação sistematizada e uma cultura profissional.

Santos (2005) defende que a cultura profissional se assenta num código interno, criado por meio da interação social entre todos os atores inseridos em determinado contexto, permitindo desenvolver uma identidade própria do seu grupo. Ao considerar que a identidade profissional se constrói também pela experiência, na interação com outros profissionais, foi questionado aos participantes como eles se identificam com a docência, cujas respostas foram:

Sim. Tenho a profissão como vocação, nos processos de ensino-aprendizagem me sinto realizado em saber que na minha prática profissional estou a contribuir para uma sociedade melhor mais educada e com capacidade para enfrentar os desafios da vida. Amo o que faço. (PROFESSOR A, 2022)

Me identifico muito com a docência. Poder repassar meus conhecimentos juntamente com a minha experiência profissional é muito gratificante. Saber que pude ajudar pessoas a terem uma formação profissional e melhorar a sua vida, e até mesmo conhecerem melhor seus direitos, gera em mim uma sensação de completude (PROFESSOR B, 2022).

Sim! A partir do ano de 2005, como gestor, passamos a promover treinamento e capacitação de pessoas no ambiente de trabalho, na ocasião, nos despertou o interesse em apreender mais sobre como repassar o conhecimento, aquilo nos fez estudar sobre termos inerentes à educação básica e profissional. Quando surgiu a oportunidade de atuar como docente na área de administração, já havia uma base para impulsionar a lida. Sinto-me feliz em atuar como professor! (PROFESSOR C, 2022).

Tenho afinidade com a docência, atualmente dedico a maior parte do meu tempo para atuação docente. (PROFESSOR D, 2022)

Sim, porque gosto de ficar em contato direto com quem quer aprender, de trocar ideias, de repassar minhas vivências e conhecimentos adquiridos e, assim, auxiliar na formação de futuros profissionais capacitados e que também amem sua profissão, exercendo-a com afinco e dedicação. (PROFESSOR E, 2022).

Essa categoria está relacionada à identidade que é construída no fazer docente. Como pode ser percebido, todos os professores informaram que se identificam com a docência, relacionando o que Dubar (2005) chama de “identidade para si” e “identidade atribuída”, ressaltando, em suas falas, principalmente a importância da profissão para si e para a construção de uma sociedade melhor, mais preparada para os desafios da vida: a) “[...] me sinto realizado”; “[...] amo o que faço!”; “[...] na minha prática profissional estou a contribuir para uma sociedade melhor mais educada e com capacidade para enfrentar os desafios da vida” (PROFESSOR A, 2022); b) “[...] gera em mim uma sensação de completude”; “[...] Saber que pude ajudar pessoas a terem uma formação profissional e melhorar a sua vida” (PROFESSOR B, 2022); c) “Sinto-me feliz em atuar como professor!” (Professor C, 2022); d) “[...] auxiliar na formação de futuros profissionais capacitados (PROFESSOR E, 2022).

Nesse mesmo sentido, para Dubar (2005, p. 18):

[...] identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e de agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente.

Essa construção da identidade docente se dá em um contexto histórico e cultural específico, e é influenciada por fatores como as normas e valores sociais, culturais, políticas públicas, relações de poder e pelos processos de seleção e formação profissional. O interacionismo simbólico destaca a importância das emoções sociais na construção da identidade e enfatiza o papel das linguagens e dos símbolos na negociação de significados e na construção de uma realidade compartilhada. Já a sociologia das profissões analisa as dinâmicas de poder e de controle social que permeiam as profissões, bem como os processos de regulação e de legitimação do saber profissional.

Nessa mesma linha, Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48), entendem por identidade profissional docente como:

As posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Nesse sentido, a construção da identidade desenvolve uma série de representações e significados que moldam a compreensão acerca do papel social do sujeito. Dessa forma, a identidade docente é construída por meio de experiências individuais e coletivas, que incluem a formação acadêmica, as práticas pedagógicas, as relações com alunos, colegas e família, bem como os valores e as normas que regem a profissão. Esses aspectos contribuem para a construção de uma identidade docente que se transforma ao longo do tempo, à medida que o sujeito se desenvolve profissionalmente e enfrenta desafios pessoais e profissionais, como se pode observar nas subcategorias expressas na Figura 4.

A identidade dos professores-bacharéis temporários é a de um profissional do ensino, sedimentada simultaneamente na vocação e no amor e na ação de socializar o conhecimento, repousando no lócus externo, o aluno, como sujeito que se forma, que se educa, que se transforma, sendo o produto desta ação promove a construção de uma sociedade melhor, em um processo cíclico.

Figura 4 – Identidade dos professores-bacharéis temporários



Fonte: Elaborada pelo pesquisador. 2022.

Outro aspecto que pode ser verificado, em função das mudanças que ocorrem no mundo e nas relações sociais, no que se refere à identidade, é que esta não se constitui como algo fixo e imutável, mas, sim, como algo em constante movimento e transformação, que se adapta e se modifica de acordo com as experiências vividas pelo sujeito ao longo de sua vida. A educação, como um processo contínuo de aprendizagem e formação, é uma das principais fontes de influência na construção da identidade dos indivíduos, incluindo a identidade docente, conforme afirma Bauman (2005, p. 19):

As 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente.

Nesse sentido, compreende-se que a construção da identidade profissional envolve tanto uma dimensão interna, relacionada às percepções, experiências e valores individuais do sujeito, quanto uma dimensão externa, influenciada pelo contexto social, cultural e organizacional no qual ele está inserido, bem como pelas interações e relações com os outros profissionais e com a própria profissão. É um processo dinâmico, que se desenvolve ao longo do tempo e que pode ser influenciado por diversos fatores, como mudanças na legislação, avanços tecnológicos, novas demandas sociais, entre outros fatores (SARMENTO, 2013).

Ademais, a construção da identidade profissional docente é um processo complexo e heterogêneo, influenciado por diversos variáveis e contextos, o que leva a uma multiplicidade de formas de compreender e vivenciar a profissionalidade docente. Porém, é importante destacar que a construção de uma identidade profissional clara e coesa é fundamental para que os docentes possam ser reconhecidos socialmente como profissionais protegidos e valorizados em sua atuação. Além disso, a construção de uma identidade profissional pode contribuir para uma maior coesão da categoria, favorecendo a organização política e a luta por melhores condições de trabalho e valorização da profissão.

Para complementar essa concepção, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), acrescentam que a profissionalização docente, além dos aspectos já citados, decorre da busca pelo desenvolvimento de competências como capacidade para tomada de consciência das consequências do seu fazer docente. Nesse sentido, saber analisar a sua prática, refletir sobre ela, justificar os motivos pelos quais escolheu este ou aquele instrumento, desenvolver os saberes necessários para uma prática adequada, e, por fim, tomar consciência dos hábitos profissionais, reconstruindo-os se for necessário, diante das situações da realidade docente,

culmina na construção de uma identidade profissional docente.

Assim, passamos para analisar a terceira categoria, a qual se constitui de fundamental importância em razão da categoria que ela representa, uma vez que articula várias dimensões, ou seja, os saberes docentes que estão interligados aos demais dispositivos que integram o trabalho do professor. A exemplo: “identidade, formação, desenvolvimento profissional, carreira, condições de trabalho, tensões e questões socioeducativas que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdos dos programas”, entre outros fatores. (TARDIF, 2002, p. 105). Desse modo os saberes, conhecimentos, habilidades que os professores-bachareis consideram necessários para o exercício da função docente, estão assim compilados:

A capacidade de leitura dos diferentes ambientes e a interpretação dos diferentes currículos para que o educador possa gerar situações de aprendizagens, ou seja, o docente deve conhecer técnicas didáticas que podem ser utilizadas, tais como: projetos, simulações práticas supervisionadas, estudos do meio, pesquisas-ação, ensino orientado por problemas, oficina de criação, estudos de caso, dramatizações, mapas mentais, webquets, aprendizagem vivencial e experimentações e metodologias ativas. Isto é, o docente deve gerar ações ou fazeres observáveis, potencialmente criativo, que mobiliza conhecimentos, habilidades, atitudes e valores permitindo desenvolvimento contínuo, autonomia intelectual e consciência crítica. (PROFESSOR A, 2022).

Saber como repassar o conhecimento diante da diversidade de alunos que atingimos. Não basta saber o conteúdo, é necessário conhecer o público e entender a melhor forma de repassar o conteúdo. (PROFESSOR B, 2022). (PROFESSOR B, 2022).

Conhecimentos específicos necessários ao curso de atuação; conhecimentos relacionados à prática pedagógica: métodos de ensino e aprendizagem, a legislação específica e gestão educacional, e saber conduzir a turma. (PROFESSOR C, 2022).

Principalmente de didática, e instrumentais pedagógicos, além do conhecimento técnico, é necessário também saber conduzir a turma. (PROFESSOR D, 2022).

Além do conhecimento técnico da área específica, acredito que didática, um pouco de psicologia, mas, acima de tudo, métodos de ensino-aprendizagem que a pedagogia e um mestrado podem oferecer. (PROFESSOR E, 2022).

Ao serem inquiridos sobre os saberes necessários para a prática docente, todos os professores concordaram que não basta apenas dominar o conteúdo para ser um bom professor, é necessário muito mais do que isso, de modo que eles trouxeram muitos elementos importantes para as análises.

Figura 5 – Saberes dos professores-bacharéis temporários do CEET



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Note-se que os saberes ventilados compreendem desde um saber ou uma capacidade de compreender os ambientes, que requer outros saberes teóricos e práticos para agir diante do mundo, que inspirados em Habermas (2003) estamos denominando de saberes de mundo de vida. Tratam-se saberes plurais, multifacetados que os indivíduos utilizam para agir no mundo, podendo ser racionalizados e objetivados diante de uma comunicação com o objetivo de um entendimento. O Professor A, aborda elementos relevantes, como por exemplo: a compreensão do ambiente no qual está inserido, a interpretação dos diversos currículos, apropriação de técnicas didáticas para geração de contextos de aprendizagem, sobretudo, com utilização das metodologias ativas – “[...] projetos, simulações práticas supervisionadas, estudos do meio, pesquisas-ação, ensino orientado por problemas, oficina de criação, estudos de caso, dramatizações, mapas mentais, webquets, aprendizagem vivencial e experimentações [...]”, como também mobilização de “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, permitindo desenvolvimento contínuo, autonomia intelectual e consciência crítica”.

Nessa mesma perspectiva, seguiram a maioria dos professores. Ao passo que o Professor C (2022) destacou: “[...] métodos de ensino e aprendizagem, a legislação específica e gestão educacional, e saber conduzir a turma; o Professor D (2022) pontuou: “[...] Principalmente de didática, e instrumentais pedagógicos; e o Professor E (2022): “[...] didática, um pouco de psicologia, mas, acima de tudo, métodos de ensino-aprendizagem que a pedagogia e um mestrado podem oferecer.

Sobre o exposto, inicialmente, ressaltamos a necessidade de abordarmos o cenário que a educação está vivendo atualmente, no qual são impostos, cotidianamente, imensos desafios ao ambiente escolar, principalmente a partir de 2020, em razão da pandemia da Covid-19, causada pelo novo coronavírus, que impôs um penoso processo de isolamento social, em que as escolas foram obrigadas a transformar suas salas de aula em ambientes virtuais e os encontros presenciais mediados por tecnologias, para salvaguardar vidas.

Nesse contexto, o uso de novas tecnologias no ensino passou a ser visto como uma forma de promover uma aprendizagem mais ativa e colaborativa, com maior participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento. As tecnologias digitais oportunizaram inúmeras formas de acesso a informações e recursos educativos, bem como ferramentas que permitiram a criação e compartilhamento de conteúdos de maneira mais dinâmica e interativa.

Isso implica repensar o papel do professor na sala de aula, o qual deixa de ser o transmissor exclusivo de informações e passa a ser um mediador e orientador do processo de aprendizagem, criando ambientes de aprendizagem mais estimulantes. É importante destacar que a adoção dessas novas metodologias requer, sobretudo, a formação continuada dos professores, bem como o desenvolvimento de novas habilidades e competências relacionadas ao uso dessas tecnologias digitais (MORAN, 2015).

Assim, a personalização do processo de ensino e aprendizagem é um dos grandes benefícios das TDIC na educação. Com a utilização dessas ferramentas, é possível oferecer recursos e atividades adaptadas às necessidades e características de cada estudante, considerando seus interesses, ritmos e estilos de aprendizagem. Além disso, as tecnologias também permitem uma maior sinergia entre os alunos e entre estes e os professores, promovendo um ambiente mais acolhedor. As TDIC, portanto, possibilitam uma educação mais inclusiva e diversificada, que valoriza a individualidade e as potencialidades de cada estudante.

No entanto, é importante destacar que a implementação das tecnologias digitais na educação não deve ser vista como uma solução mágica para todos os problemas do sistema educacional, uma vez que seu uso deve ser planejado e integrado de forma coerente com as práticas pedagógicas. É fundamental que o docente tenha uma formação adequada e esteja preparado para utilizar as tecnologias de forma efetiva e crítica, de modo a garantir que a personalização do ensino não comprometa a qualidade da educação oferecida aos discentes. Com isso:

As modificações possibilitadas pelas tecnologias digitais querem novas

metodologias de ensino, as quais necessitam de novos suportes pedagógicos, transformando o papel do professor e dos estudantes e ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o ensino on-line permite que tal personalização, uma vez que pode ajudar a preencher lacunas no processo de aprendizagem. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 51).

A partir dessas considerações, cabe destacar que essa apropriação do conhecimento tecnológico não tem sido um processo fácil para os professores, como mostra Ataíde (2021, p, 60) pela maneira como ocorre a implantação de programas relativos a tecnologias na escola, oriundos das políticas públicas sobre as TDIC, que desconsidera o professor e o contexto.

Frente a esse desafio, e em busca de novas experiências que pudessem contribuir para superar inúmeras dificuldades impostas por esse contexto, dimensões como acesso à plataforma, a nova relação professor/estudante, além da constante preocupação com a permanência e êxito dos estudantes, precisaram ser repensadas, ao mesmo tempo em que ocorreram sem um planejamento e sem o devido preparo para a nova realidade. Em razão disso, inferimos que o Professor A (2022) foi assertivo em destacar a necessidade de o professor se apropriar das metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, ele também foi conclusivo ao afirmar a relevância de o professor compreender o espaço educacional no qual está inserido, espaço esse que se expande para muito além da sala de aula, haja vista que representa um universo de vivências e convivências, de experiências construídas ao longo do tempo, um local em que são partilhadas não apenas histórias educacionais, mas, sobretudo, histórias de vida. (LIBÂNEO, 2013).

Segundo Dewey (2011), devemos pensar o espaço escolar como um todo, no qual todas as pessoas envolvidas, toda a estrutura física, todos os ambientes de trabalho compõem um espaço de experiência educativa diante do pensar e fazer, que deixa a sua contribuição para a percepção de relações e continuidades antes não percebidas. É um espaço de experiência reflexiva, onde atentamos no antes e no depois do processo de ensino e aquisição de novos conhecimentos.

Por fim, ao se referir: “[...] interpretação dos diferentes currículos” segundo o Professor A (2022), ele traz para a pauta uma discussão muito importante, uma vez que estamos diante de um contexto de reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415 de 2017, que promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativamente a essa etapa da Educação Básica.

Desse modo, falar de currículo significa associar diferentes concepções que se relacionam a fatores socioeconômicos, políticos e culturais, o que contribui para que ele seja

entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.17).

No currículo se agregam as experiências e os saberes que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações socioculturais que contribuem para a construção das identidades dos alunos e também dos professores. Ou seja, nele pode-se perceber a interferência da e na subjetividade dos sujeitos enquanto seres socioculturais. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA; CANDAU, 2008).

O currículo, na perspectiva crítica, possibilita compreender que as práticas pedagógicas se interagem com as práticas sociais e que compete ao educador verificar as injustiças nelas existentes. (PACHECO, 2001). No currículo em ação deverá a escola se atentar para as diferentes identidades sociais dos sujeitos ao qual este currículo se dirige. Portanto, há que se valorizar a cultura, a diversidade de raça, de gênero, a etnia, a sexualidade, o contexto histórico e sócio-político em que se encontram os atores sociais.

Frente a essas considerações, é que resta evidente a importância do Professor A destaca a questão do currículo em sua fala, uma vez que estamos diante do processo de materialização do currículo integrado na educação profissional e tecnológica, bem como das percepções e das negações, ou não, de conteúdos e de recortes culturais dos sujeitos, docentes e discentes, diretamente envolvidos no curso técnico integrado das instituições públicas de educação profissional.

Entre outros aspectos significativos citados pelos Professores D e E (2022), destaca-se a didática a qual, segundo Libâneo (2013), ajuda-nos a pensar sobre o exercício da docência e nos possibilita uma compreensão sobre como planejar, as ferramentas que serão necessárias para executar a ação, a avaliação do ensino aprendido e, sobretudo, saber qual é o sentido do que está sendo ensinado.

Nesse sentido, Pimenta (2012) discorre sobre a didática crítica, por meio da qual se entende o ensino como uma atitude teórica e prática, sendo uma elaboração individual e coletiva que acontece nos cursos de formação e também na sala de aula, com a participação dos alunos. O educador na contemporaneidade passa, então, por vários desafios em sua

prática e no processo de ensino-aprendizagem, quando assume o papel de um sujeito reflexivo e político, responsável pela sua formação continuada, vinculada ao seu saber que pode ser construído pela teoria e pela prática. Observa-se assim uma discussão que desemboca em um campo recente de conhecimento, a epistemologia da prática que estuda os saberes docentes no processo de ensino (TARDIF, 2002; CARVALHO, 2007).

Neste esteio Pimenta (2012) apresenta uma análise a partir do Relatório do Grupo de Trabalho de Didática da ANPED, em que foi possível identificar as contribuições da didática à prática de ensinar, às suas novas demandas, além dos saberes docentes relacionados a essa práxis. Na análise do relatório, a autora explica, entre outros pontos, que a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática se deve ao fato de que o professor, ao se deparar com as demandas e desafios do cotidiano escolar, desenvolve uma série de estratégias e práticas que são fundamentais para a construção de uma didática eficiente. Nesse sentido, a didática se torna uma ferramenta de apoio para o professor, na medida em que contribui para o desenvolvimento de sua prática reflexiva, permitindo a análise crítica de suas próprias práticas e a busca por novas estratégias de ensino.

Isso significa que os saberes docentes não são adquiridos apenas por meio de teorias ou conhecimentos formais, mas também pela experiência prática do professor em sala de aula e nas relações com seus alunos e colegas de trabalho. Tais saberes são construídos no cotidiano da prática educativa e são fruto da interação entre o professor e o contexto social, cultural e histórico em que ele está inserido. Essa perspectiva valoriza a importância da reflexão sobre a prática e da pesquisa como forma de aprimoramento e aperfeiçoamento contínuo dos saberes docentes (TARDIF, 2002).

Para complementar esta questão foi necessário elaborar outra categoria para compreensão acerca da produção individual de saberes:

A partir da graduação, das experiências profissionais, dos cursos de capacitação e das pós-graduações. (PROFESSOR A, 2022).

Através de leituras a respeito do tema, bem como nas vivências da sala de aula. (PROFESSOR B, 2022).

Através de cursos específicos e através das formações continuadas que acumulamos ao longo dos anos, bem como através da vivência em sala de aula. (PROFESSOR C, 2022).

Com relação aos saberes pedagógicos, e os didáticos foram no dia a dia em sala de aula, formações pedagógicas e auxílio de colegas. (PROFESSOR D, 2022).

Através de leitura, pesquisas, práticas como estagiária docente no mestrado, mas também antes como monitora na universidade e por meio da prática como evangelizadora espírita de crianças e jovens, desde os meus 15 anos, que acredito terem auxiliado no processo de ensino, metodológico e mesmo de desenvoltura em público. (PROFESSOR E, 2022).

No que se refere à construção de saberes dos professores pesquisados, eles foram sucintos em suas respostas. O Professor A (2022) citou os seguintes elementos: “[...] graduação, experiências profissionais, cursos de capacitação e pós-graduações”; o Professor B (2022) falou sobre “[...] leituras e vivências da sala de aula”; o Professor C (2022) destacou “[...] formações continuadas e vivência em sala de aula; o Professor D (2022) pontuou “[...] o dia a dia em sala de aula, formações pedagógicas e auxílio de colegas; o Professor E (2022) falou sobre “[...] leitura, pesquisas, estágio no mestrado, monitoria na universidade e experiência como evangelizadora”“. Não obstante terem sido concisos em suas respostas, eles trouxeram importantes elementos para a análise, uma vez que evidenciaram questões relacionadas à formação docente, à colaboração pedagógica e à experiência não formal.

Ao buscar arrimo nas concepções de Tardif (2002) para dialogar com os elementos apresentados pelos professores, compreendemos que a construção dos saberes docentes aponta para a diversidade e para o pluralismo, não se reduzindo a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas se constituindo em uma prática que inclui diferentes conhecimentos e competências. Segundo o autor, a construção do saber se daria a partir de alguns fios condutores, dentre eles destacaremos: a) a relação com o trabalho docente na escola e na sala de aula (conforme pontuaram os Professores B, C e D (2022)), por meio da qual a utilização dos saberes se dá em função das situações produzidas neste trabalho; b) diversidade ou pluralismo; c) temporalidade; d) interatividade entre aluno e professor; e) formação dos professores.

Dessa forma, conforme Tardif (2002), o saber do professor é construído ao longo da sua prática, a partir das suas experiências profissionais, das situações vivenciadas e dos desafios enfrentados no exercício da sua profissão. Esses saberes são construídos na interação com o ambiente de trabalho, os alunos, os colegas, a comunidade escolar e as demandas sociais. Nesse sentido, o saber docente é singular e contextualizado, e a formação inicial e continuada dos professores deve levar em consideração esses aspectos para uma efetiva reflexão e aprimoramento da prática pedagógica.

De acordo com o que já foi exposto anteriormente, outro fio condutor da construção do saber é a diversidade ou o pluralismo, tendo em si uma natureza social, contendo conhecimentos e um saber-fazer. Nesse sentido, ele é a confluência de vários saberes oriundos

da sociedade, da instituição escolar e dos outros autores educacionais. “O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas, e provavelmente, de natureza diferente.” (TARDIF, 2002, p. 18).

A temporalidade é outro fator relevante na teoria do autor, pois o saber seria adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Antes de serem professores, os docentes foram alunos e essa imersão é formadora de crenças e representações sobre a prática (aspectos que coadunam com as narrativas dos Professores A e E (2022)). Além disso, a temporalidade se aplicaria diretamente à carreira profissional que incide em temas como a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação profissional e as várias mudanças que ocorrem durante a carreira.

Os saberes quanto menos utilizáveis no trabalho, menos valor eles teriam profissionalmente para o docente. Assim, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem construir o alicerce da prática e da competência, pois seria a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.

Outro fio condutor para a construção dos saberes docente seria a própria interatividade entre aluno e professor, procurando compreender as características da interação humana que marcam os saberes mobilizados pelos sujeitos que atuam juntos.

O último fio condutor de reflexão é a própria formação dos professores que leva em consideração os saberes e as realidades específicas do trabalho cotidiano. Tardif (2002) explica que essa é a ideia de base das reformas que estão sendo realizadas em alguns países. A partir dessas reflexões e das ideias condutoras da sua teoria sobre os saberes, Tardif (2002) intitula quatro tipos que constituem a pluralidade na formação de docentes: 1) saberes de formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); 2) disciplinares; 3) curriculares; e 4) experienciais. O primeiro é um conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades). O professor e o ensino são objetos de saber para as ciências humanas que tentam incorporar os conhecimentos e a prática escolar. No plano institucional, a articulação entre ciência e a prática docente se estabelece pela formação inicial e continuada. A prática docente mobiliza vários saberes pedagógicos que se apresentam como doutrinas provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas de orientação da atividade educativa. Essas doutrinas são incorporadas à formação profissional, fornecendo um arcabouço ideológico à profissão e algumas técnicas.

Os saberes disciplinares incorporam saberes sociais definidos e selecionados pela

universidade, integrando-se ao exercício docente, por meio da formação inicial e continuada dos professores nas disciplinas que ministram. Por exemplo, a matemática e a literatura são disciplinas transmitidas nos cursos e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de conhecimento.

Já os saberes curriculares são aqueles que são definidos e selecionados pela instituição escolar como modelos da cultura erudita e são apresentados aos alunos por meio dos programas escolares. Por sua vez, os saberes experienciais são adquiridos pelos próprios professores no exercício das funções e na prática da profissão, a partir do seu contato direto com a realidade da sala de aula, ou seja, por meio de suas próprias experiências e reflexões, e podem ser úteis para resolver problemas práticos e para tomar decisões. Por isso, são incorporados individualmente e coletivamente em forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

O conceito de *habitus*, definido por Bourdieu (2014, p. 14), compreende “[...] a capacidade dos sentimentos, dos pensamentos e das ações dos indivíduos de incorporar determinada estrutura social”, ou seja, as percepções que o indivíduo adquire com o tempo em suas experiências sociais, tanto na dimensão material quanto na cultural.

Tardif (2002, p. 74) ainda resume que o docente idealizado é aquele conhecedor de “[...] sua matéria, disciplina e programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, desenvolvendo um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Assim, ele critica a formação do magistério dominada pelos conhecimentos disciplinares, geralmente, produzidos sem conexão com a ação profissional e em seguida sendo aplicados na prática por meio de estágios. Em contrapartida, para Charlot (2000), o processo de aprendizado e da construção do saber acontece por meio das experiências cujo êxito ou fracasso está ligado ao significado pessoal que os sujeitos lhe atribuem.

Desse modo, o aprendizado somente acontece quando há valor no que é aprendido pelo sujeito, inclusive o professor. Ademais, até o conhecimento ser apropriado pelo seu sujeito, este passa por processos de mobilização, sentido e atividade.

Diante desses aspectos, restam evidenciados os inúmeros desafios que os professores enfrentam na construção de saberes para consolidação de uma prática docente assertiva e eficaz, capaz de atender às necessidades de uma educação que se transforma a cada dia. Nesse sentido, os principais desafios que o professor enfrenta para o desenvolvimento de sua prática foram assim descritos:

Manter as turmas motivadas, gestão do tempo nos processos de organização dos laboratórios de informática. Outro desafio são os comportamentos inadequados dos alunos, além do uso sem controle de eletrônicos nos horários das aulas. (PROFESSOR A, 2022).

Muitas vezes o desinteresse dos alunos, e em certos momentos a necessidade que os alunos têm de receber o conteúdo de forma rápida e superficial, não existe o interesse em se aprofundar nos temas abordados, interpretar a legislação conforme o caso prático. Os alunos acham que devem estar diante de uma fórmula pronta, que deve ser utilizada em todos os casos, e no direito não é assim que funciona. O desrespeito da figura do professor, o aluno que pensa ser superior ao professor. Alunos que tem acesso à internet e ficam confrontando as informações passadas com base em conceitos que pegam de forma rápida na internet, sem nenhum aprofundamento. (PROFESSOR B, 2022).

Alguns dos principais desafios que enfrentamos são: o perfil de um pequeno grupo de alunos que não se dedicam ao aprendizado; alunos com base de conhecimentos deficitária; ter que atuar em outras frentes de trabalho para gerar renda necessária para a sobrevivência; baixa qualidade dos recursos disponíveis ou ofertados para atuação do professor; falta de laboratórios para aulas práticas, entre outros aspectos. Além da falta de compromisso dos alunos, o uso indevido dos celulares, e o desinteresse por parte do grupo que termina prejudicando os que desejam apreender. (PROFESSOR C, 2022).

Encontrar a melhor forma de repassar o conhecimento técnico para o aluno, tendo em vista as deficiências no ensino que eles têm. Acredito que seja o caminho, a solução mais rápida para esses jovens tomarem gosto pelo trabalho, e se interessarem em continuar estudando. (PROFESSOR D, 2022).

O principal é a defasagem nos métodos de ensino, como um todo, porque os alunos estão vindo de um período onde houve muita dispersão e desinteresse por conta das aulas online e a inserção dos celulares no dia a dia deles, dificulta muito a concentração desses alunos nas aulas e em seus momentos de estudo. Então sinto muita dificuldade em “prender” a atenção desses alunos, por mais que faça dinâmicas, atividades em grupo e tente outros métodos mais lúdicos de ensino. A presença de aparelhos eletrônicos dificulta muito a concentração desses alunos nas aulas e em seus momentos de estudo, então sinto muita dificuldade em “prender” a atenção desses alunos. (PROFESSOR E, 2022).

Inicialmente, ressaltamos o quanto é importante refletirmos sobre os desafios enfrentados pelos participantes enquanto categoria de estudo, tendo em vista o reflexo que eles causam na dinâmica do trabalho docente e nas relações com os discentes, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem.

A diferença entre dificuldades e desafios, abordada por Guisso (2017, p. 21) estão vinculadas às dificuldades comuns a qualquer profissão. Contudo, quando essas dificuldades são entendidas como desafios, geram possibilidades de superação e aprendizado por parte dos que estão envolvidos. “Desse modo, infere-se que o desafio leva ao movimento, à busca, à

aprendizagem, à superação.”

Conforme mostram os dados nesta categoria foi possível identificar as seguintes subcategorias, mostrada na Figura 6 em seguida:

Figura 6: Desafios que os professores-bacharéis enfrentam em sua prática



Fonte: Elaboração do autor, 2023.

Observe-se que os desafios se circunscrevem em torno de três eixos: o aluno, o próprio professor e a infraestrutura escolar. No primeiro eixo estas dificuldades incidem no perfil do aluno caracterizado como desrespeitoso, desmotivado, descomprometido, apresentando lacunas de aprendizagem. No segundo eixo estão aquelas decorrentes da formação no campo da educação, do desconhecimento da didática, da dificuldade de estabelecer uma metodologia que alcance os alunos identificados anteriormente e estabelecer regras didáticas para gestão em sala de aula, reforçando o que Isaia; Bolzan (2004), ou seja, que devido sua formação precária para o magistério, no exercício da ação dos professores-bacharéis existe uma ausência de elementos que a torna improvisada e precária pois há carência epistemológica e metodológica necessários para a prática docente satisfatória que possa contornar minimamente os desafios identificados. Além disso, ainda o outro desafio que é o fato de atuarem outra profissão. No terceiro eixo estão alocadas as condições da escola em sua infraestrutura que não disponibiliza de materiais diversificados, atraentes e de qualidade para uso na aula, bem como não disponibiliza de laboratórios.

Para discutir os sentidos expressos nos relatos dos professores, recorreremos aos ensinamentos de Carvalho (2015), quando analisa o trabalho docente e evidencia que este apresenta-se imbricado de tarefas para além do ensinar e do formar e que transcendem à sala de aula, envolvendo, sobretudo, responsabilidades relacionadas a planejamento, gestão

escolar, relação família/escola e outras. Além disso, ela preconiza que o cenário contemporâneo, marcado pela globalização dos mercados, trouxe consequências e exigências para a formação advinda da escola, afetando seus professores, quais sejam:

Esse conjunto de transformações, por sua vez, desencadeou a intensificação das interações econômicas, políticas e culturais, inaugurando um novo modelo de desenvolvimento social que tem reflexos na escola contemporânea. Novos currículos, novos papéis docentes, novas necessidades dos educandos são trazidos à tona. (CARVALHO, 2015, p.118).

Com isso, a autora ressalta a necessidade de reflexão, alterações, permanência e rupturas no trabalho docente a fim de que o processo escolar seja compatível com a sociedade da informação, mas alerta para uma problemática que inviabiliza essas mudanças: a falta de políticas educacionais que atendam às necessidades da educação atual.

Outro ponto mencionado por Carvalho (2015, p. 119) é o mal-estar docente causado pela “[...] massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores que não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência.”. E conclui sua análise considerando que os professores devem rever suas práticas, estratégias e modos de desenvolver seus trabalhos para buscarem maneiras de alcançar a emancipação dos alunos.

No entanto, o mal-estar docente referido por Carvalho (2015) está presente na fala dos professores, principalmente no relato do Professor C (2022), quando ele elenca pontos para ele considerados como desafios: “[...] baixa qualidade dos recursos disponíveis ou ofertados para atuação do professor; falta de laboratórios para aulas práticas entre outros aspectos; ter que atuar em outras frentes de trabalho para gerar renda necessária para a sobrevivência”.

Esses aspectos destacados pelo Professor C (2022) são reverberados por Kuenzer e Caldas (2009), os quais são conceituados como desafios extrínsecos à sala de aula, de modo que as autoras afirmam que fatores como desvalorização da educação e, conseqüentemente, do profissional da educação e de sua remuneração; condições de trabalho, muitas vezes precárias, tanto em relação à infraestrutura quanto ao material pedagógico, exigindo do professor ações que “superem” tais situações; afetam a carga mental do trabalho docente, podendo ser ocasionada também por carga horária de trabalho excessiva, que, dentre outros aspectos, acarretam o mal-estar docente.

Os professores relataram também questões consideradas pelas autoras como desafios intrínsecos à sala de aula, vejamos: Professor A (2022): “[...] manter a motivação dos

estudantes; gestão do tempo nos processos de organização dos laboratórios de informática; comportamentos inadequados dos alunos; uso do celular nos horários das aulas”; Professor B (2022): “[...] desinteresse dos alunos; dificuldade dos alunos em compreender os conteúdos; desrespeito ao professor”; Professor C (2022): “[...] falta de interesse dos alunos; base de conhecimentos deficitária; uso indevido dos celulares; Professor D (2022): “[...] forma de mediação de conhecimento para os alunos; as deficiências formativas que eles apresentam”; Professor E (2022): “[...] a defazagem de aprendizagem; uso de celulares nas aulas; dificuldade em manter a atenção dos alunos”.

Com base nesses desafios, inferimos que a formação de qualidade aliada ao compromisso pessoal e profissional do docente ainda é o caminho para superá-los, ao menos os que estão diretamente ligados ao fazer do professor, os intrínsecos, na perspectiva da busca pela qualidade do ensino e da aprendizagem.

Compreende-se que as formações, inicial e continuada, nunca irão ensinar e preparar para tudo que a realidade exige, mas sem elas é impossível avançar, como afirma Veiga (2008, p.16).

[...] nesta sociedade emergente, começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para as situações técnicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência.

Nesses termos, considerando os desafios até agora mencionados, intrínsecos e extrínsecos à docência, torna-se necessário o comprometimento que as instituições devem assumir com a formação constante de seus professores, por meio de capacitações e possibilidades que desenvolvam um ambiente e espaço para troca de saberes, permitindo uma aprendizagem constante por parte de todos os envolvidos nesse processo. Nesse sentido, questionamos como ocorre o processo de formação docente no âmbito da educação profissional e tecnológica, indagando ainda quais cursos favoreceram a prática dos professores-bacharéis temporários:

Através dos cursos de capacitação, pós-graduações, das parcerias: pessoas físicas e jurídicas privadas e públicas promovido pelas secretarias e direções. Eu fiz pós-graduação em Redes de Computadores, pela Faculdade Santo Agostinho; curso de especialização em Gestão Educacional em Rede promovido pela Universidade Federal do Piauí. Curso de Capacitação: Desenvolvimento de projeto parceria e empresas – Seduc-PI. Capacitação em Software Livre, Infraestrutura de Rede de computadores - Desenvolvimento de Software. Pela Cisco networking academy. Linux – LPI

BRASIL. Somente esse Curso de Capacitação foi oferecido pela Seduc, os demais foram por iniciativa própria. (PROFESSOR A, 2022).

Não fiz nenhum curso específico para educação profissional, apenas as formações continuadas direcionadas a todos os docentes do centro. E por minha iniciativa custeei, com recursos próprios, os cursos de Metodologias Ativas, Especialização em Docência do Ensino Superior, Design Thinking para Aprendizagem Inovadora. (PROFESSOR B, 2022).

De maneira particular, geralmente pago minhas formações. Eu fiz Especialização em Didática de Ensino Superior, Especialização em Gestão Escolar: Coordenação e Supervisão Escolar, elas foram pagas com recursos próprios. Fiz pela Seduc capacitações envolvendo avaliações de ensino, prática em sala de aula, planejamento escolar, planejamento de aula, projeto político pedagógico, conselho escolar e de preenchimento de instrumentais. (PROFESSOR C, 2022).

A formação oferecida pela Secretaria é insuficiente, foca-se muito nos professores da base comum, sem considerar as singularidades da modalidade da educação, dos professores e dos alunos a quem a educação é direcionada. Eu só fiz cursos pedagógicos e sobre planejamento, promovidos pela SEDUC-PI e escola. (PROFESSOR D, 2022).

Hoje vejo que nas graduações das universidades públicas, temos várias oportunidades de viver mais perto da docência, tanto através da monitoria como também dos processos de extensão e iniciação científica, que abrem nossas mentes para a área da docência e nos permite praticar os conhecimentos desde cedo, na nossa formação, porém não vejo isso como prioridade para todas as instituições de ensino superior, principalmente no que concerne ao rigor metodológico de como planejar uma aula e coisas do tipo. De maneira mais geral e concreta, o Mestrado em Alimentos e Nutrição que fiz na UFPI de 2018 a 2022, mais também fiz minicursos de escrita de artigos científicos; revisão sistemáticas, narrativas e integrativas e metodologias científicas, todos desenvolvidos e orientados por alunos e professores do Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Alimentos e Nutrição – UFPI. Fiz por iniciativa própria na UFPI. (PROFESSOR E, 2022).

Ao analisar as considerações dos professores, podemos inferir que formar professores que exerçam a docência na educação profissional, especificamente no nível técnico e médio, tem se constituído um grande desafio para a secretaria de educação da rede estadual do Piauí. Nesse sentido, Machado (2019, p. 68) ressalta que as dificuldades relacionadas à formação continuada de professores da educação profissional resultam das “[...] especificidades dessa modalidade de ensino, haja vista a inexistência de políticas de formação docente com caráter estrutural, unitário, integral”, haja vista que “[...] na maioria das vezes, a formação de professor para atuar na educação profissional tem sido marcada por soluções emergenciais e/ou superficiais.” (MACHADO, 2019, p. 68).

Esse entendimento do autor é reforçado pelo Professor D (2022) quando afirma que “A formação oferecida pela Secretaria é insuficiente, foca-se muito nos professores da base comum, sem considerar as singularidades da modalidade da educação, dos professores e dos alunos a quem a educação é direcionada”. Compreende-se, desse relato, que a educação profissional tem características que lhe são próprias e que tais peculiaridades também constituem os conhecimentos dos sujeitos que nela atuam. Trata-se, portanto, de defender que os processos formativos destinados aos professores da educação profissional considerem as especificidades do exercício profissional na modalidade, pois, de acordo com Cunha (2018), não é possível, no plano da abordagem da temática, extrair a docência do local em que esta é exercida. Para a autora, “[...] o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.” (CUNHA, 2018, p. 4).

Desse modo, podemos inferir que a efetividade da educação profissional, assim como a respectiva atuação docente, está caracterizada por especificidades que precisam ser consideradas na proposição de processos formativos como condição *sine qua non*, uma vez que, nessa modalidade de ensino, pressupõe-se haver maior proximidade na compreensão da categoria trabalho em suas dimensões históricas e ontológicas, ante a constituição do ser humano e as relações deste com a natureza e com a sociedade por meio do trabalho, em razão das transformações científicas, tecnológicas e culturais produzidas no meio social. Assim, entende-se que o docente da educação profissional deve estar integrado a tais compreensões, principalmente por meio da formação continuada, ou, ao contrário, corre-se o risco de se produzir concepções sobre o trabalho que coloque o ser humano à mercê unicamente das demandas mercadológicas.

Destarte, podemos ressaltar a complexidade das falas dos professores, pois eles evidenciam, quase por unanimidade, que a formação oferecida pela secretaria de educação não atende às suas demandas, precisando buscar, por seus próprios meios, aportes necessários para o seu fazer pedagógico, como se verifica na fala do Professor A (2022): “Eu fiz [...] curso de especialização em Gestão Educacional em Rede, promovido pela Universidade Federal do Piauí; Professor B (2022): “[...] E por minha iniciativa custeei, com recursos próprios, os cursos de Metodologias Ativas, Especialização em Docência do Ensino Superior, Design Thinking para Aprendizagem Inovadora.”; e o Professor C (2022): “De maneira particular, geralmente pago minhas formações. Eu fiz Especialização em Didática de Ensino Superior, Especialização em Gestão Escolar: Coordenação e Supervisão Escolar, elas foram pagas com recursos próprios”.

Já a Professora E (2022), nem cita a secretaria de educação como instituição formadora, destacando, por sua vez, as graduações nas universidades públicas, ou seja, a formação inicial, como possibilidade de aproximação da docência, tanto por meio das monitorias como por meio da extensão e da iniciação científica, reforça ainda próprio esforço em buscar mais formação para se qualificar como docente, como o Mestrado em Alimentos e Nutrição, por exemplo.

Com base no exposto, depreende-se que o empenho desses professores para a construção de saberes e para o aprimoramento da sua prática docente reflete também a busca por sua própria identificação com o ser professor, como enxergar-se docente, visto que profissionais de outras áreas podem ter dificuldade no sentido de edificar o pertencimento à docência. De acordo com Veiga (2017, p. 29), “[...] a construção da identidade docente é uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico”. A autora destaca a construção da identidade docente como um requisito para a profissionalização. Trata-se de uma construção individual, mas também coletiva, que articula o fazer e o saber do próprio sujeito ao fazer e ao saber desenvolvido ao longo do tempo, na afirmação social do exercício de uma profissão. Significa sentir-se parte de um grupo cujas atividades têm peculiaridades que precisam ser afirmadas, mas também modificadas em razão das necessidades do contexto histórico e da formação inicial diversa das licenciaturas.

Sobre a identidade docente, em pesquisa realizada com professores da Educação Profissional, Gariglio e Burnier (2014, p. 955) assumem que

[...] o processo de modelação da identidade profissional e o conhecimento prático dos professores investigados são constituídos por vivências em espaços sociais outros, para além dos muros do campo pedagógico, que articula, numa teia de significados, hábitos e valores oriundos dessa diversidade de experiências. Parece-nos importante ressaltar que as experiências vividas em ambientes diversos de socialização (mundo empresarial, formação em cursos da área tecnológica) e interiorizadas pelos professores da EP, de forma a gerar um conjunto de conhecimentos, condutas competências, crenças e valores reatualizados e reutilizados, são em alguma medida de maneira não reflexiva, mas com grande convicção na prática de seu ofício docente na escola.

Os conhecimentos dos docentes da Educação Profissional, nesse sentido, não são diferentes dos demais professores, pois também são, segundo Gariglio e Burnier (2014), plurais e heterogêneos, de origem diversa, mas marcados pelo viés pragmático. Para os autores, no processo de construção de saberes dos professores da Educação Profissional,

existe uma convergência entre as fontes que eles conhecem, uma vez que são conhecimentos de cunho individual, mas que também estão associados a outros sujeitos, à instituição na qual trabalham e aos processos de formação já vivenciados.

Desse modo, Pena (2014) pontua que, para além da construção da identidade docente, a busca por conhecimento pedagógico possibilita aos professores o enfrentamento às situações difíceis que emergem da prática em sala de aula, significa, sobretudo, “[...] dar um suporte, minimizar desafios”. Esse entendimento está ligado a uma perspectiva mais instrumental dos conhecimentos pedagógicos, como um *modus operandi*. Tal viés não surpreende, considerando as carências de processos formativos que sejam específicos para o exercício da docência desses profissionais.

Coadunando com essa perspectiva, Machado (2019), defende que, no âmbito da realidade concreta das escolas profissionais, faz-se necessário um olhar mais atento para a formação dos professores que estão atuando nessa área de ensino, tanto para aqueles que não tiveram a docência como formação inicial como para os professores com licenciatura, pois ambos necessitam de uma formação mais adequada para o exercício da docência dentro de uma realidade específica da educação profissional. A formação docente, historicamente alicerçada no domínio do conhecimento disciplinar específico, precisa ampliar essa legitimidade pela base dos conhecimentos pedagógicos que caracterizam a profissão de professor. Se essa é uma realidade presente nos cursos de licenciatura, ela torna-se mais imprescindível aos professores bacharéis.

É preciso que se consolide o conhecimento pedagógico como um saber fundamental aos novos paradigmas do magistério, como entende Cunha (2018), uma vez que essa concepção não tem se efetivado na prática das formações docentes daqueles que trabalham na educação profissional brasileira. Afinal, de acordo com as novas diretrizes curriculares, para se trabalhar nesse modelo societário basta, simplesmente, executar as normas estabelecidas, assim, o professor com o “notório saber” exercerá o ofício da docência para atender a esse modelo de forma satisfatória e adequada às referidas diretrizes. Essa questão da formação docente para a educação profissional merece atenção especial por parte de todos que trabalham com a educação pública e, especificamente, com essa modalidade de ensino.

Para dialogar com essa concepção, Gariglio e Burnier (2014) alertam para o caráter personalizado dos saberes docentes da Educação Profissional, visto que

[...] a maneira como esses profissionais ensinam depende diretamente daquilo que eles são como pessoa quando exercem a tarefa de ensinar. Suas emoções, corpo, personalidade, cultura, pensamento e ações carregam as

marcas dos contextos formativos vividos anteriormente e concomitantemente à sua inserção como professor da EP. Ao contrário da posição teórica que vê o professor como perito, os professores abordam sua prática e a organizam valendo-se de sua história de vida (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p. 949).

Essa referência embasa a discussão sobre o exercício do docente da Educação Profissional, pois se, por um lado, defendemos que a docência é uma profissão que requer um corpo de conhecimento próprio, por outro, reconhecemos (e esse é um fato importante) que os docentes que atuam na Educação Profissional podem atribuir grande peso ao conhecimento adquirido na prática e pela prática com fortes componentes personalizados. Por essa razão, é necessário considerar todos esses aspectos na proposição de processos formativos para esses sujeitos.

Araújo (2018, p. 58), ao estudar as especificidades da docência na EP, traz como síntese:

A docência na educação profissional compreende um saber específico: o conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional. A formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador.

A compreensão da especificidade da docência na Educação Profissional reside, portanto, na capacidade de possibilitar que o sujeito discente se aproprie dos conhecimentos da área profissional não somente em seus aspectos teóricos, mas também efetivos, relativos à prática. Para tanto, são necessários ao docente o conhecimento técnico da área específica da profissão (que articula teoria e prática) e o conhecimento didático não reduzido ao aspecto instrumental, como o de um manual de condutas, mas que parta de um projeto político-pedagógico bem definido, bem como de um saber de pesquisador. Em relação a esse último, o autor esclarece que não é uma formação voltada unicamente para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, “[...] mas, também, para promover uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da sua prática educativa” (ARAÚJO, 2018, p. 59). Como base nessa perspectiva, foi questionado sobre o fato dos participantes não terem cursado uma licenciatura e quais as razões.

Sim, acredito que a licenciatura contribui para o aprimoramento do conhecimento e para o desenvolvimento das atividades de ensino. (PROFESSOR A, 2022).

Não sinto falta, pois fiz especialização em docência do ensino superior, e sinto que essa carência foi suprida. (PROFESSOR B, 2022).

Sim, a formação em uma licenciatura é fundamental para o exercício da docência, traz muito aprendizado, não somente nas disciplinas pedagógicas, mas para a vida. (PROFESSOR C, 2022).

Sim, a licenciatura prepara o profissional para desenvolver da melhor forma possível o trabalho de transmitir conhecimento. Sem essa formação fica mais difícil o exercício da docência. (PROFESSOR D, 2022).

Sim, porque acredito que na licenciatura há um maior preparo no quesito metodologia de aulas, tendo um preparo maior para a docência. (PROFESSOR E, 2022).

Como já destacado anteriormente, uma das razões que levam profissionais bacharéis a atuarem como professores na educação profissional é a possibilidade de se inserirem no mercado de trabalho, muitas vezes logo após concluírem a graduação. No entanto, ao assumirem uma sala de aula, de forma automática, passam a utilizar os saberes da experiência na condução das aulas. (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2012). Inevitavelmente, passam a sofrer o impacto do cotidiano escolar de forma mais asseverada que os professores oriundos das licenciaturas, cursos com essência na formação inicial de professores. Nesse sentido, Zanchet (2012, p. 48) argumenta que “[...] os anos iniciais são os que têm maior choque na vida profissional do professor, o que exige desses profissionais muito empenho para que aconteça de forma verdadeira a práxis educativa”.

Corroborando esse entendimento, o início da docência para professores bacharéis é marcado pelas dificuldades de adaptação pessoal e profissional, bem como “[...] pela insegurança e despreparo em lidar com situações específicas da prática, pelo isolamento, pela ausência de comunicação entre os próprios colegas de profissão”, como também pela falta de apoio em busca de solução para os problemas e imprevistos da rotina escolar. (NONO, 2011, p. 28).

No contexto da educação profissional, é comum o cenário acima descrito, principalmente pela não vivência dos professores bacharéis com o cotidiano escolar na graduação, como é o caso dos licenciados, que têm o estágio supervisionado como forma de integração entre teoria e prática.

Essa compreensão foi ratificada pelos professores, uma vez que a maioria confirmou acerca da importância da licenciatura para o exercício da docência, como pode ser comprovado nas falas dos entrevistados como a do Professor A (2022) “[...] a licenciatura contribui para o aprimoramento do conhecimento e para o desenvolvimento das atividades de

ensino”; O Professor C (2022) reconhece a importância da licenciatura não só para a docência, mas para a vida, ao dizer que “[...] a formação em uma licenciatura é fundamental para o exercício da docência, traz muito aprendizado, não somente nas disciplinas pedagógicas, mas para a vida”; o Professor D (2022), enfatiza o quanto é difícil desempenhar a função sem a licenciatura: “[...] a licenciatura prepara o profissional para desenvolver da melhor forma possível o trabalho de transmitir conhecimento. Sem essa formação fica mais difícil o exercício da docência”; e, por fim, o Professor E (2022), afirma que com “a licenciatura há um maior preparo no quesito metodologia de aulas, tendo um preparo maior para a docência”. Como exceção, o Professor B (2022) defendeu que, por ter feito especialização em docência do ensino superior, a necessidade de uma licenciatura foi suprida.

Concordamos com a maioria dos professores quando ratificam a contribuição da licenciatura para a prática docente, uma vez que a docência tem ganhado cada vez mais atribuições, em razão da crescente exigência da sociedade por uma educação de qualidade. Desse modo, ao se reconhecer que os professores possuem saberes e experiências próprias, é possível promover uma prática docente mais reflexiva e crítica, que considere as necessidades e características dos estudantes, buscando a construção conjunta do conhecimento (FREIRE, 2013). E isso acontece a partir de um olhar sobre a identidade do professor, em sua atividade docente.

Nessa perspectiva sobre a construção da identidade do docente bacharel que atua na educação profissional, coadunamos com as ideias de Garcia (2019), quando ele enfatiza que

Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. (GARCIA, 2019, p. 18).

Ao adentrar o espaço da sala de aula, o profissional bacharel é impactado por diversos fatores, o que reverbera, conforme Furlanetto (2012, p. 13), “[...] na prática e nas reproduções subjetivas, sobre a profissão em que ele se encontrará docente”. Segundo Imbernón (2011), o conceito de profissão resulta de uma prática social, cultural e histórica, que envolve um conjunto de saberes, habilidades e atitudes que se combinam para garantir uma intervenção educacional adequada às necessidades dos estudantes e à dinâmica da sociedade.

Fagundes (2015) enfatiza que a profissão docente é construída de forma coletiva, por meio das trocas e das relações construídas em âmbito escolar, bem como a partir das

experiências vividas na prática, as quais contribuem para aprimorar suas habilidades e competências.

Tal empreendimento, como já apontado, é fundamental para que os professores-bacharéis, que atuam na educação profissional, superem os desafios que emergem na sua prática docente. Nesse sentido, a formação de professores bacharéis deve ser pautada não apenas na apropriação de conhecimentos específicos de suas áreas de atuação, mas também na formação pedagógica, que lhes permita atuar de maneira efetiva junto aos discentes, ao mesmo tempo em que seu papel na sociedade moderna,

[...] vai além da instrumentalização para a empregabilidade. Evidentemente, não se nega a importância dos conhecimentos técnicos e tecnológicos inerentes à formação, mas não se restringe a esses. Assim, ratifica-se a importância da formação humana integral, omnilateral, na perspectiva da autonomia e da emancipação [...]. (MOURA, 2014, p.56).

Em razão da influência exercida pela educação profissional sobre seus docentes, é necessário compreender que a construção da identidade profissional do docente não é um processo simples ou linear. Ela é desenvolvida por diversos fatores, como as experiências de vida, a formação acadêmica e as condições de trabalho. Além disso, a identidade profissional é um processo contínuo de reflexão e reflexão, que se desenvolve ao longo da carreira do professor (IMBERNÓN, 2011).

É fundamental que os bacharéis que atuam como professores na educação profissional busquem construir uma identidade docente sólida e coerente com sua prática pedagógica, a fim de reivindicar uma formação profissional adequada à sua realidade. Isso implica em repensar o papel da educação profissional, não apenas como uma formação técnica, mas como uma formação integral do cidadão, capaz de desenvolver habilidades e competências não apenas para o trabalho, mas para a vida em sociedade. E isso só é possível a partir de uma prática docente que valoriza não só os saberes técnicos, mas também os saberes sociais e culturais, que permitem aos estudantes uma visão crítica e reflexiva do mundo em que vivem. Assim, como afirma Furlanetto (2012, p.120), “[...] o que se busca é a unidade do Eu com base em uma capacidade discursiva capaz de construir uma identidade unificada e reivindicada”, como é o caso a categoria docente da educação profissional.

De acordo com Freire e Carneiro (2012), na materialidade de uma identidade ainda indefinida, haja vista que a formação inicial dos professores bacharéis ainda apresenta limitações quanto à preparação para atuar na educação profissional, o que torna a prática docente mais desafiadora e dependente das vivências em sala de aula, faz-se necessário

repensar as políticas educacionais e de formação de professores, a fim de contemplar as demandas específicas da educação profissional e possibilitar uma formação mais adequada e eficiente para esses profissionais.

Sobre a formação da identidade do professor, Fagundes (2015, p. 188) conclui,

[...] a identidade não é um dom, nem um dado imutável, nem se transmite; não é uma coisa, porém é constituída pelas relações que o professor, enquanto sujeito histórico estabelece com os outros sujeitos dentro do processo de construção, apropriação e transmissão do conhecimento.

Tal afirmação aborda inúmeras questões debatidas ao longo dessa análise, como, por exemplo, a relação teórico-prática, ao apontar que o professor da educação profissional deve compreender a realidade em que está inserido e propor atividades pedagógicas que estejam de acordo com as demandas dos discentes. Além disso, é preciso que o docente seja capaz de refletir criticamente sobre sua própria prática, identificando pontos positivos e negativos, buscando constantemente aprimorar seu trabalho.

A construção histórico-social da figura do professor também é um aspecto relevante, pois permite identificar as diferentes concepções e representações que foram se desenvolvendo ao longo do tempo acerca da profissão docente e como essas influenciam a identidade dos professores da educação profissional.

Por fim, a manifestação dos saberes docentes é crucial para a efetivação da práxis educativa. Os professores da educação profissional precisam ser capazes de mobilizar diferentes saberes, a partir de uma leitura crítica sobre sua prática docente individual, mas também de forma coletiva (AZZI, 2012, p. 36), “[...] na premissa de que, com a socialização tanto do sucesso como das incertezas, possa avançar na direção da formação adequada para o atendimento das necessidades da educação profissional e tecnológica”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se outrora havia dúvida ou insegurança jurídica em relação à legitimidade e à legalidade do exercício do cargo de professor na educação básica por bacharéis sem licenciatura, tais preocupações foram superadas com a edição da Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021), ao dispor que para o exercício da docência na EPTNM no Brasil, é necessário apenas o curso de graduação, somado a alguma experiência na área profissional.

Na condição de bacharel ocupante do cargo de professor da educação básica, sem formação em curso superior de licenciatura, começamos a refletir sobre como os profissionais sem formação pedagógica proporcionam aos discentes a qualificação técnica adequada para o trabalho e, ao mesmo tempo, contribuir para a emancipação dos sujeitos e atuação consciente no mundo. Em seguida procuramos investigar como se constituem os saberes docentes necessários para a prática pedagógica dos professores-bacharéis temporários que atuam na ETP.

A investigação teve como foco a construção dos saberes docentes dos professores-bacharéis com vinculação temporária que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, situado em Teresina-PI. As razões que me levaram a realizar essa pesquisa foram a ausência de formação superior na área da licenciatura e a compreensão de que apenas o conhecimento do conteúdo específico não é suficiente para lidar com o processo de ensino e aprendizagem, e sobretudo pela necessidade de se apropriar dos saberes pedagógicos e docentes e poder contribuir com a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

A presente pesquisa, portanto, teve como objeto de estudo os saberes docentes que integram a prática pedagógica de professores-bacharéis temporários, com vistas a potencializar discussões acerca da situação de professores não licenciados e temporários, relacionando situações que perpassam a prática docente, bem como o processo de tornar-se professor e de identificar-se com a respectiva profissão.

O Campus da pesquisa foi o Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, em Teresina/PI, mais conhecido como Premen Norte, os critérios para escolha dos participantes foi a condição de professor-bacharel temporário, sem formação em curso superior de licenciatura, e não fazer parte do quadro efetivo do Centro.

Os resultados evidenciam que os professores-bacharéis, sujeitos desta pesquisa, não vivenciaram a dinâmica formativa e laboral da docência no processo de formação profissional. Muitos sem as habilidades que determinam sua competência para o trabalho na docência, no entanto foram selecionados pela Administração Pública Estadual para o exercício do cargo de professor na educação profissional e tecnológica, a princípio com o entendimento de que basta o conhecimento acadêmico específico na área de graduação e/ou pós-graduação para o exercício das funções do magistério na educação básica.

No que se refere aos interlocutores da pesquisa, com base nos dados obtidos no primeiro questionário aplicado, pode-se constatar que a maioria dos professores-bacharéis temporários, ou professores substitutos do Centro, encontram-se na terceira fase do ciclo de vida profissional, que ocorre entre os 7 e 25 anos de carreira, caracterizado como da diversificação, variação de novas experimentações, de mudanças, de ativismo ou de questionamento, quando o esperado seria que estivessem na primeira fase, que ocorre entre 1 e 3 anos de docência, ou na segunda fase, que ocorre entre 4 e 6 anos de carreira, uma vez que o vínculo de trabalho destes professores por determinação legal é de curta duração.

Em relação aos caminhos que foram trilhados para se chegar à docência, os dados apontaram que a docência não foi a profissão escolhida para nenhum dos componentes deste grupo pesquisado, vez que não optaram pelas licenciaturas, ou seja, muitos profissionais, por motivos variados, tornam-se docentes, mesmo sem ter escolhido o magistério como profissão. Em suas narrativas, os professores confirmaram que a docência se tornou parte de suas vidas profissionais indiretamente, tendo como principal motivação a necessidade de se inserir no mercado de trabalho e de garantir retorno financeiro de forma mais imediata.

No tocante a identificação com o magistério, todos os professores informaram que se identificam com a docência, ressaltando, em suas falas, principalmente a importância da profissão para si e para a construção de uma sociedade melhor, mais preparada para os desafios da vida. Também, informam que gostam da profissão e se sentem gratificados por poder ajudar pessoas a terem uma formação profissional e melhorar suas vidas.

Os resultados evidenciam que os saberes, conhecimentos, habilidades dos professores-bacharéis temporários necessários para o exercício da função docente, não se referem apenas ao domínio do conteúdo. É necessário muito mais do que isso, como os saberes da matéria, os curriculares, os didáticos/pragmáticos, os didáticos, os psicológicos, aqueles referentes à gestão da turma e outros que abrangem todos eles e direcionam o agir no cotidiano, ou seja, os saberes do mundo de vida, que são pluridimensionais que ancoram a racionalidade que movem o indivíduo na compreensão do ambiente no qual está inserido. Tais saberes foram

construídos na graduação, experiências profissionais, cursos de capacitação e pós-graduações, leituras, pesquisas e vivências de sala de aula, bem como formações continuadas e na colaboração entre os pares.

Neste processo de exercer a docência, os professores-bacharéis temporários enfrentam desafios no desenvolvimento de sua prática que se configuram em torno de tres eixos: o aluno, o professor e a escola. Dentre os pontos elencados pelos professores, encontramos a baixa qualidade dos recursos disponíveis ou ofertados para atuação do professor; a falta de laboratórios para aulas práticas entre outros aspectos; ter que atuar em outras frentes de trabalho para gerar renda necessária para a sobrevivência; desvalorização da educação; baixa remuneração; condições de trabalho muitas vezes precárias; a falta de interesse dos alunos; a base de conhecimentos deficitária; o uso indevido dos celulares, dentre outros.

No enfrentamento destes desafios que incidem diretamente sobre o aluno e eles próprios os professores tentam superar a formação deficitária para a docência, com recursos próprios, no âmbito da educação profissional e tecnológica, uma vez que a formação oferecida pela Secretaria de Educação é insuficiente, em razão de focar muito nos professores da base comum, sem considerar as singularidades da modalidade da educação, dos professores e dos alunos a quem a educação é direcionada.

Esta busca está relacionada ao vazio de saberes epistemológicos e metodológicos para o exercício da docência que um curso de licenciatura fomenta, porque a licenciatura promove o aprendizado, não somente das disciplinas pedagógicas e do conteúdo específico, mas para a vida; preparando o profissional para desenvolver da melhor forma possível o trabalho de mediar conhecimento e transformar as realidades, colaborando para a construção de uma sociedade melhor.

Com base no exposto, notadamente o empenho desses professores-bacharéis para vencer esta lacuna e caminhar na construção de saberes para o aprimoramento da sua prática docente reflete também a busca por sua própria identificação com o ser professor. Poderiam não se enxergarem como docente, uma vez que são profissionais de outras áreas, faria sentido o pertencimento à docência não ter sido edificado. No entanto, eles se identificam como professores, que amam o que fazem e tem consciência de seu compromisso social.

Nesses termos, considerando os desafios intrínsecos e extrínsecos à docência, depreende-se que na medida em que a legislação brasileira que regulamenta que, para exercer a docência na Educação Profissional Tecnológica de Nível do Médio, não é mais necessário ser formado em um curso de licenciatura, necessita criar mecanismos de formação constante destes professores para a aprendizagem dos saberes peculiares ao fazer docente.

Ante o exposto, espera-se que este estudo possibilite a reflexão sobre a necessidade de se implantar nas instituições de ensino profissional uma política de formação continuada voltada para os professores-bacharéis que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, com destaque para o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos e demais habilidades necessárias ao exercício da docência. Também, espera-se que dentre estas políticas possam ser pensadas formas de regularizar a situação funcional dos professores-bacharéis, que há muito deixaram de ser temporários, mas que por alguma razão permanecem nesta categoria aos “olhos” do governo estadual.

Para finalizar realçamos que esta pesquisa lançou luz sobre a Educação Profissional Tecnológica de Nível do Médio somente no que tange aos saberes docentes dos professores-bacharéis temporários. Para alargar a compreensão sobre este nível e modalidade de ensino outras pesquisas poderão ser efetuadas como, por exemplo, a relação entre a formação e o acesso ao mercado de trabalho, pelo estudo de seus egressos.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 9-22, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. – Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008.
- ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 17 set. 2022.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Revista Trabalho & Educação**, v. 17, n. 2, p. 53-63, maio/ago. 2018.
- ARAÚJO, Z.T. S. FRANÇA-CARVALHO. A. D. **Formação de professores à distância e início de carreira: significando as aprendizagens da docência**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
- ATAIDE, Márcia Cristiane Eloi Silva . **Mobilizando o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo na formação inicial de professores**: uso de aplicativos na prática de ensino de Ciências. Tese de Doutorado. UFPI, 2021.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e a construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BACCIN, Ecléa Vanessa Canei. **Reconhecimento de saberes e competências no ensino básico tecnológico**: impactos sobre a carreira e o trabalho docente. 2018. 294 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. DE M. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. São Paulo: Penso, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN**: uma interface dialógica emancipatória. 2016. 335 f.

Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2016.

BASTOS, Maria Helena Camara. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santo. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **OEI Ediciones Revista Iberoamericana de Educación Número 20**. Mayo/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.oei.es/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BICUDO, M. A. V.; COSTA, A. P. **Leituras em pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. **Diário Oficial da União**. 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.8333-27.841.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Ensino médio no Brasil**. Brasília: TCU, 2014. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2642558.PDF>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRITO, João Batista Nunes de. **Saberes e "não-saberes" do professor não licenciado**: a cultura da formação continuada e o enfrentamento da evasão escolar no campus Ouricuri do IF Sertão-PE. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

CARVALHO, Antonia Dalva França. **A Racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores**: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. 2007, 238 p. Tese (Doutorado em Educação). UFC, Fortaleza, 2007.

CARVALHO, Tatiane. Os impactos da globalização na educação: desafios da profissãodocente. **Revista Temporis [ação]**. v.15, n.1. p.117-126. jan./jun., 2015. Dicionário-Verbetes-Gestrado. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=106>. Acesso em: 12 set. 2022.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Angeline Santos. **Ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica**: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE, Campus Olinda, Olinda, 2019.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIAVATTA, Maria. **A educação profissional e tecnológica**: o desafio de administrar o caos legalizado. 2021. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/a-ept-e-o-desafio-de-administrar-o-caos-legalizado.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

COLOMBO, Irineu Mario. **Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices?** Educar em Revista, n. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zXWJRxQDDnRGSDjhGzGr3FR>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo da pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa, Ahead of print**, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUARTE, Tayna Bento de Souza. **Educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos**: uma reflexão sobre a prática pedagógica docente. 2019. 222 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. 2004. Disponível em: http://www.ppgp.caedufjf.net/moodledata/53/metodologia/met_004.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAGUNDES, José. O professor em busca de sua identidade. In: RIBAS, Mariná Holzmann et al. **Formação de Professores**: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: Ed. UFGP, 2015.

FERREIRA, Débora de Cássia. **Saberes e práticas pedagógicas dos enfermeiros que atuam como docentes nos cursos técnicos em enfermagem na escola de formação em**

saúde – EFOS São José SC. 2019, 68 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Org.). **Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança.** Braga: CIED, Universidade do Minho, 2007.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is. Acesso em: 13 jun. 2022.

FREIRE, Ludmila de Almeida; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. Reflexões sobre o trabalho docente do professor bacharel: perspectivas para a formação continuada. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos.../2707d.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Os processos de construção identitária docente: a dimensão criativa e formadora das crises. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 4, n. 6, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 2, n. 3, ago./dez. 2019. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

GARCIA, M.; HYPOLITO, A.; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 1, p.45-56, jan./abr. 2005.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 934-959, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00934.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GUISSO, L. **Desafios no processo de escolarização**: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

GUISSO, L.; HABERMAS, Jürgen **Teoría de la acción comunicativa**. Racionalidad de la acción y la racionalización social. 4. ed. Tradução Manuel Jimenez Redondo. Buenos Aires: Taurus, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional**. São Paulo: Cortez, 2010.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor: um processo que se aprende? **Revista Educação CE/UFSM**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.

JESUS, G. de. **Formação de professores na pedagogia da alternância**: saberes e fazeres do campo. Vitória, ES: GM, 2011.

KUENZER, Acacia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara. (Org.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: papirus, 2009. p. 19-48.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Ana Carolina Santos de. **O trabalho docente na educação profissional e tecnológica**: uma compreensão da prática de ensino de professores do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-graduação em Educação, Salvador: UFBA, 2014.

LIMA, Marcelo; MERCÊS, Tatiana das. Relações históricas da Resolução CNE/CP nº 1/2021: implicações para a formação docente na Educação Profissional. Curitiba, **Rev. Diálogo Educ.** v.21, n. 71, oct./dec. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.071.ds04>. Acesso em: 14 set. 2022.

LODI, J. B. **A Entrevista Teoria e Prática**. 4. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1981.

MACHADO, L. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2019.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MARCELINO, Paula. **Terceirização e ação sindical, a singularidade da reestruturação do capital no Brasil**. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

MARCONI, M. De A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUEZ, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes (2015). **Metalinguagens**, São Paulo, n. 3, p. 135-156, maio 2015.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MELO, S. D. G. Trabalho docente na educação profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MELO, Raimunda Alves. Licenciatura em Educação do Campo: formação de professores e prática educativa. **Tese de Doutorado**. UFPI, 2018

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**. Currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

OLIVEIRA, Viviane Souza de; SILVA, Rosália de Fátima e. **Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior**. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, v. 14, n. 1, p. 49- 71.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal.** 2014. 290 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 4, n. 7, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. **Formação, representação e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores.** Campinas: Mercado das Letras, 2014.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RÊGO, V. R. RODRIGUES, A. G. **100 Fatos de uma Escola Centenária.** Teresina: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, 2009.

RIBAS, Mariná Holzmann et al. **Formação de Professores: escolas, práticas e saberes.** Ponta Grossa: Ed. UFGP, 2005.

SANTOS, Clara. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interacções**, nº 8, p. 123-144, 2005. Disponível em: www.interacoes-ismt.com/. Acesso em: 18 out. 2022.

SANTOS, E. R. M. **Análise do curso técnico de nível médio em administração, na forma integrada, do IFAM/Campus Manaus zona leste: do projeto às práticas pedagógicas.** 2021. 104 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/2607>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SANTOS NETO, Amâncio Cardoso dos. Da Escola de Aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 2, nov. 2009. Brasília: MEC, SETEC, 2009.

SANTOS, Taciana da Silva. **Práticas docentes de enfermeiras que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.** 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE, Campus Olinda, Olinda, 2019.

SARMENTO, Teresa. Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. Campinas, **Rev. educ. PUC-Camp.** set./dez., 2013.

SCHOLLMEIER, Ana Maria da Luz. **Práticas pedagógicas na integração entre educação**

básica e a educação profissional e tecnológica: a experimentação no ensino de química. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

SILVA, R. F. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**. Natal, v.26, n.12, p.31-50. Maio/ago, 2006.

SOUSA, Daniele Ferreira de. **Os sentidos atribuídos ao trabalho e a prática docente em Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

SOUZA, Mário Sérgio Machado. **Mobilização e recontextualização dos saberes docentes:** um estudo sobre a prática pedagógica de professores(as) de cursos técnicos de educação profissional. 2016. 69 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

STAKE, R. E. **A arte de investigação com estudos de caso**. Portugal: Editora: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira de. **Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2015.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular - Brasil, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2017.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008.

VEIGA, Vilma Alencastro. Docência como atividade profissional. In: ALENCASTRO, Ilma Passos; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008. p. 59-88.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman,

ZANCHET, Beatriz Atrib et al. Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. v. 4, n. 6, jan-jul. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário nesta pesquisa. Para isso, você precisa decidir se deseja participar ou não. Por favor, não tenha pressa para tomar esta decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir e, caso você aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas será sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa é intitulada: **A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES-BACHARÉIS TEMPORÁRIOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO NO CEEP, EM TERESINA – PI** e você foi selecionado em virtude de ser professor bacharel temporário do CEEP Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, local onde será realizada a pesquisa, tendo como pesquisador responsável **Eston dos Santos Lima**, mestrando em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Piauí.

O objetivo desta pesquisa é analisar como são constituídos e quais são os saberes docentes dos professores-bacharéis com vinculação temporária que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo. Esta pesquisa tem por finalidade contribuir para o aprofundamento das discussões relacionadas à construção de saberes docentes dos professores-bacharéis temporários e na formação de professores.

Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo descritivo e exploratório, cuja técnica de tratamento das informações será realizada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2006). Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) aos seguintes procedimentos: um questionário impresso e uma entrevista. O questionário possui a finalidade de traçar o perfil dos participantes da pesquisa e será entregue pessoalmente, através de agendamento via E-mail e/ou *WhatsApp*, podendo ser respondido em um prazo máximo de 15 dias.

A entrevista será realizada mediante disponibilidade do participante e agendamento de data e horário. O local da entrevista será escolhido em conformidade com a rotina do participante, em local estabelecido por ele. Para a realização da entrevista solicitamos ao participante a utilização de um gravador portátil, que poderá ser consentida ou não. A duração da entrevista será em média 20 a 40 minutos. A realização da entrevista e entrega do questionário respeitará os protocolos de biossegurança da Covid-19, com a utilização de uso de máscaras, distanciamento de 1,5 metros, entrega de questionários individuais aos participantes, entrevista realizada, preferencialmente, em locais abertos e arejados. Os participantes que manifestarem algum sintoma gripal no dia da entrevista terá esta remarcada, sem prejuízos a pesquisa.

O risco de algum constrangimento relacionado com sua participação será evitado pelos seguintes procedimentos: o pesquisador não irá interferir nas discussões e atividades de trabalho dos participantes; o contato prévio será estabelecido mediante conversa com os participantes, via E-mail e/ou *WhatsApp*, para posterior, contato presencial, respeitando os protocolos de biossegurança; com relação ao questionário, não haverá obrigatoriedade de resposta da sua parte; com relação a entrevista, não haverá obrigatoriedade de respostas, ficando a vontade para responder as questões que desejar ao longo do processo; ainda sobre a entrevista, será facultado o uso ou não do gravado, mediante sua autorização; se for necessário, será realizada esclarecimento de dúvidas ou em caso de algum tipo de desconforto em qualquer etapa da pesquisa.

A presente investigação oferece mínimo risco de dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual a você participante, uma vez que, solicitamos apenas a ação de responder ao questionário e participar da entrevista, conforme sua disponibilidade e aceite. O risco de algum constrangimento aos participantes, relacionado a sua participação na pesquisa, serão minimizados pelos seguintes procedimentos: coleta de dados agendadas previamente via E-mail e *WhatsApp*, para que não haja constrangimento face a face entre a pesquisador e os participantes; não haverá obrigatoriedade de resposta nos questionários; em caso de dúvidas ou desconforto de qualquer natureza (física ou psicológica) na realização da entrevista, o pesquisador poderá esclarecer as dúvidas e/ou retirar-se do ambiente. A entrevista será agendada, tendo em vista a disponibilidade dos participantes, a fim de evitar incômodo ou prejuízo a qualquer atividade acadêmica/profissional exercida por estes.

Os benefícios relacionados com a sua participação contribuirão para a reflexão acerca dos saberes docentes necessários para a prática pedagógica de professores-bacharéis temporários, com vistas a potencializar discussões acerca da situação de professores não licenciados e temporários, relacionando situações que perpassam a prática docente, considerando, sobretudo, o processo de tornar-se professor e de identificar-se com a respectiva profissão. Os resultados serão divulgados através de publicações e apresentados em congressos, periódicos e similares. O sigilo dos dados obtidos por meio da sua participação será confidencial e não possibilitará sua identificação. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

A sua participação será voluntária e gratuita, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não prevê ônus a você, porém, qualquer gasto financeiro da sua parte ou dano, mesmo não previsto, que porventura acontecer, será ressarcido e/ou indenizado pelas responsáveis da pesquisa. A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com seu local de trabalho. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Se você concordar em participar deste estudo, seu nome e identidade (RG) serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por Lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo. Você poderá comunicar-se e tirar dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou a qualquer momento. Ressaltamos a importância do CEP na

análise das pesquisas com seres humanos, avaliando com ética e compromisso os projetos submetidos a ele.

Por fim, o TCLE deverá ser assinado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o participante da pesquisa. Todas as páginas deste documento serão rubricadas pelo pesquisador responsável e pelo responsável legal desta pesquisa, a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPI), garantindo a segurança das informações disponibilizadas.

Pesquisador responsável: Eston dos Santos Lima

E-mail: eston.lima@gmail.com

Telefone para contato: (86) 99957-5719

Consentimento da participação:

Eu, _____, RG nº _____ li o texto e declaro que entendi o objetivo, a forma de minha participação, riscos e benefícios da pesquisa e aceito o convite para participar da pesquisa. Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, mesmo sem justificar minha decisão. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento ou recompensa. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Preencher quando necessário

- Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante em participar. Testemunha (não ligada ao pesquisador):

Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Email: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do pesquisador responsável

Informações: Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI.
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.
Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ.
cep.ufpi@ufpi.edu.br Web.: www.ufpi.br/cep
CEP: 64.049-550 - Teresina - PI Telefone: 86 3237-2332

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES

Projeto de pesquisa: A construção dos saberes docentes dos professores-bacharéis temporários na educação profissional e tecnológica: um estudo no CEEP, em Teresina – PI

Pesquisador:

Carta de informação:

A pesquisa tem por objetivo analisar como são constituídos e quais são os saberes docentes dos professores-bacharéis com vinculação temporária que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pelo professor pesquisador no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Sua participação ao responder este questionário será de grande importância, tendo em vista que você poderá contribuir com a reflexão acerca dos saberes docentes dos professores-bacharéis com vinculação temporária. Lembramos que todas as suas declarações serão tratadas de maneira confidencial. Os resultados serão apresentados de maneira a não permitir a identificação de participantes individuais. Suas conclusões podem ser divulgadas na literatura especializada ou em congressos e eventos científicos da área.

Questionamentos:

1. DADOS PESSOAIS:

a) Codinome _____

b) Ano de Nascimento: _____

c) Contatos: Telefone: _____ E-mail _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

a) Graduação _____

b) Instituição _____

c) Ano da formação _____

d) Tem formação Stricto Sensu? Se sim, em que área? _____

e) Quanto tempo tem de atuação como professor? _____

f) Você exerce uma profissão além da docência? Se sim, em que área?

g) Quantas horas do dia você dedica à outra profissão além da docência? _____

h) Disciplina que ministra no centro de ensino? _____

i) Ano de início da contratação como professor temporário _____

j) Quantas horas do dia você dedica à docência? _____

l) Qual sua base salarial na docência?

1) Menos de 1 salário mínimo.

2) 1 a 3 salários mínimos.

3) 4 a 6 salários mínimos.

4) 7 a 11 salários mínimos.

5) Mais de 11 salários mínimos

m) Qual sua base salarial em sua outra profissão além da docência?

1) Menos de 1 salário mínimo.

2) 1 a 3 salários mínimos.

3) 4 a 6 salários mínimos.

4) 7 a 11 salários mínimos.

5) Mais de 11 salários mínimos

APÊNDICE B – ENTREVISTA APLICADA COM OS PROFESSORES

Projeto de pesquisa: A construção dos saberes docentes dos professores-bacharéis temporários na educação profissional e tecnológica: um estudo no CEEP, em Teresina – PI.

Pesquisador:

Carta de informação:

A pesquisa tem por objetivo analisar como são constituídos e quais são os saberes docentes dos professores-bacharéis com vinculação temporária que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pelo professor do Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, pelo pesquisador, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Sua participação ao responder esta entrevista será de grande importância, tendo em vista que você poderá contribuir com a reflexão acerca dos saberes docentes dos professores-bacharéis com vinculação temporária. Lembramos que todas as suas declarações serão tratadas de maneira confidencial. Os resultados serão apresentados de maneira a não permitir a identificação de participantes individuais. Suas conclusões podem ser divulgadas na literatura especializada ou em congressos e eventos científicos da área.

Questionamentos:

- 1) Como você se tornou professor?
- 2) Você se identifica com a docência? Explique sua resposta.
- 3) Quais saberes, conhecimentos, habilidades você considera necessários para o exercício da função docente?
- 4) Como você construiu seus saberes docentes?
- 5) Quais os principais desafios que você enfrenta como professor para o desenvolvimento de sua prática?
- 6) Como ocorre o processo de formação docente no âmbito da educação profissional e tecnológica? Quais cursos favoreceram a sua prática como professor? Quem promoveu esses cursos?
- 7) Você sente falta de ter cursado uma licenciatura? Por quê?