

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: desafios no ensino de direito e legislação e as estratégias de superação

PROFESSIONAL TECHNOLOGICAL EDUCATION TEACHERS: challenges in teaching law, legislation and overcoming strategies.

¹Luciana Guerra Pereira Cotti Costa.

²Patrícia Cristina Albieri de Almeida

³Luciana De Oliveira Rocha Magalhães

¹Unitau. E-mail: luciana.cotti@etec.sp.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3685-9485>

²FCC. E-mail: patricia.aa@uol.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4081-4573>

³Unitau. E-mail: luciana.magalhaes@unitau.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

Artigo submetido em 09/12/2021, aceito em 11/03/2024 e publicado em 22/03/2024.

Resumo: O presente estudo inscreve-se nas discussões acerca dos conhecimentos profissionais de docentes da Educação Profissional Tecnológica. Apesar de serem muitas as discussões e produções no campo da formação de professores, ainda são restritos os estudos sobre o professor que atua nesse segmento. Objetivou-se problematizar os principais desafios vivenciados pelos docentes que lecionam as disciplinas de direito e legislação, e os meios utilizados para superá-los. A investigação, de natureza qualitativa, foi realizada com quatro docentes de disciplinas jurídicas de uma Escola Técnica Estadual da região do Vale do Paraíba. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e a análise dos dados coletados ocorreu na perspectiva da análise de conteúdo. A falta da formação específica para Educação Profissional foi apontada como a principal dificuldade para o ingresso na carreira, sendo que para superar, os docentes optaram por fazer cursos formativos complementares não só para manterem-se atualizados, mas sobretudo, para refletirem sobre o processo de aprendizagem dos alunos tendo em vista melhorar a qualidade de suas aulas. Constatou-se que os docentes se valem de diversas fontes para obter elementos que possam lograr êxito em superar os desafios, especialmente valem-se da própria experiência profissional anterior à sala de aula. Para mobilizar os alunos a despertarem interesse para as disciplinas jurídicas, verificou-se que os docentes utilizam diferentes estratégias e recorrem a exemplos e casos concretos da área específica do curso. Evidenciou-se que os professores estão comprometidos em promover a aprendizagem dos estudantes nos cursos técnicos em que atuam. Os resultados reiteram a necessidade da criação de políticas públicas que contemplem programas de formação específicos para os docentes da Educação Profissional Tecnológica que atendam às necessidades formativas desses profissionais que se tornam professores no exercício do trabalho

Palavras-chave: Educação Profissional; Cursos Técnicos; Ensino Jurídico

Abstract: The present study is part of the discussions about the professional knowledge of teachers in Technological Professional Education. Despite there being many discussions and productions in the field of teacher training, studies on teachers who work in this segment are still limited. The objective was to problematize the main challenges experienced by teachers who teach law and legislation subjects, and the means used to overcome them.

The qualitative nature investigation was carried out with four teachers of legal disciplines from a State Technical School in the Vale do Paraíba area. Semi-structured interviews were carried out and the analysis of the collected data took place from the content analysis perspective. The lack of specific training for Professional Education was identified as the main difficulty for entering the career, and to overcome it, the teachers chose to take complementary training courses, not only to keep up to date, but above all, to reflect on the process of student learning aiming the quality improvement of their classes. It was found that teachers use different sources to obtain elements that can successfully overcome challenges, especially they use their own professional experience prior to the classroom. To mobilize students to arouse interest in legal disciplines, it was found that teachers use different strategies and resort to concrete examples and cases from the specific area of the course. It was evident that teachers are committed to promoting student learning in the technical courses in which they work. The results reiterate the need to create public policies that include specific training programs for teachers of Professional Technological Education that meet the training needs of these professionals who become teachers in the exercise of their work

Keywords: Professional education; Technical courses; Legal Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de serem muitas as discussões e produções no campo da formação de professores, ainda são restritos os estudos sobre o professor que atua na Educação Profissional Tecnológica (EPT), e mesmo considerando a expansão dessa modalidade de ensino, há uma histórica desregulamentação da docência. Dito de outro modo, a formação dos professores da EPT nunca alcançou o reconhecimento necessário, o que se manifesta na negligência do poder público.

Gariglio e Burnier (2012, p. 213) se fundamentam no estudo desenvolvido por Oliveira (2005) para destacar que “a formação pedagógica desse professor vem sendo tratada, no país, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria e viabilizando propostas de formação aligeirada e superficial, que carece de marco regulatório”.

Essa política de não formação tem implicações para a qualidade do ensino que é oferecido nos cursos de educação profissional e tecnológica, pois para a maioria desses professores, o ingresso na docência se dá sem formação pedagógica, sendo que alguns até nem se consideram profissionais da educação, mas sim, profissionais de uma área profissional ministrando aulas correlacionas ao seu segmento ocupacional.

Apesar das lacunas formativas dos docentes da EPT, a atuação desse profissional como formador na educação profissional e tecnológica é essencial, pois os componentes curriculares dos cursos são, em sua maioria, de natureza teórica e prática, requerendo dos professores uma expertise no campo profissional em que atuam. Como destacam Valezi e Cox

(2011), o docente que se depara com a missão de atuar no contexto da EPT, muitas vezes, enfrenta uma forte inquietação: como ser professor na EPT?

Para ministrar o componente técnico de Direito e Legislação ou Ética e Cidadania Organizacional nas escolas técnicas do estado de São Paulo, por exemplo, os professores não precisam ter formação em licenciatura, ou seja, após sua graduação em Direito, podem assumir turmas e o compromisso de prepararem suas aulas. Para tanto, elaboram primeiramente seu Plano de Trabalho Docente (PTD) tendo como referência conteúdos extraídos dos Planos de Cursos disponibilizados. O que é feito como padrão para todos os cursos técnicos, ou seja, o conteúdo básico a ser ensinado é o mesmo para todos os professores em todas as unidades. O que vai diferenciar é o modo como o docente ministra esse conteúdo, sua didática e exemplos concretos para melhor compreensão dos alunos.

Nesse cenário, é um desafio ao docente ensinar a legislação para um público que não optou por estudar direito como profissão. Muitas vezes as dificuldades aparecem no uso de linguagens técnicas, no entanto, em outros casos, falta também o interesse dos discentes, pois ingressam em um curso técnico específico, se identificam com as matérias específicas do curso, e, ao se depararem com os conteúdos da legislação, muitos não demonstram interesse, conforme se verá nos resultados apresentados.

Normalmente o profissional que ministra esse componente curricular tem o domínio do conteúdo, mas nem sempre tem domínio pedagógico mínimo para conduzir o processo de aprendizagem. Esses professores aprendem ensinando, no contexto do trabalho, sem formação prévia e, muitas vezes, sem o apoio necessário.

Considerando esse contexto, o presente artigo apresenta dados de um estudo que buscou problematizar os principais desafios vivenciados por professores da EPT que lecionam as disciplinas de direito e legislação, bem como as principais estratégias a que recorrem para superá-los.

2 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EPT

Quando se trata de profissionalização docente, é imperiosa a preocupação em definir o termo “profissão” e seus derivados, conforme definições a seguir:

Profissão. 1 Ato ou efeito de professar. [...] 4 Ocupação ou emprego do qual se obtém o sustento para si e seus dependentes: “Quase toda a Província o conhecia e tinha-lhe medo pela sua profissão incrível: brincar com um bando de cascavéis. Chamavam-no por isso o Feiticeiro” (JP). 5 Ofício para o qual uma pessoa se especializou: “Falou-lhe a um só tempo de mil coisas diferentes; [...] e, afinal, da sua profissão de advogado, profissão que ele exercia com entusiasmo, com delírio [...]”. (PROFISSÃO, In Dicio, Michaelis: moderno dicionário de língua portuguesa, São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998, Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/profissao#:~:text=1%20Ato%20ou%20efeito%20de,se%20consagra%20%C3%A0%20vida%20religiosa>. Acesso em 09/12/2021)

Profissional. 1 Relativo à profissão [...] 2 Típico de certas profissões. 3 Que exerce uma ocupação como meio de vida ou para ganhar dinheiro. 4 Muito dedicado ao seu ofício. ((PROFISSIONAL, In Dicio, Michaelis: moderno dicionário de língua portuguesa, São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998, Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/profissional>. Acesso em 09/12/2021)

Profissionalização. 1 Ato ou efeito de profissionalizar (-se). 2 Capacitação profissional. (. (PROFISSIONALIZAÇÃO, In Dicio, Michaelis: moderno dicionário de língua portuguesa, São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998, Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/profissional>. Acesso em 09/12/2021).

Profissionalizar. 1 Tornar (-se) profissional. vtd e vpr 2 Dar(-se) caráter profissional. (PROFISSIONALIZAR, In Dicio, Michaelis: moderno dicionário de língua portuguesa, São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998, Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/profissional>. Acesso em 09/12/2021

A esse respeito, Ramalho (2004, p.2-3) explica que o termo profissionalização apresenta diversos sentidos surgindo a partir de discursos sociais e do habitus profissionais, e pode ser definida “pelas relações dialéticas das características objetivas e subjetivas que pautam os processos de construção de identidades profissionais. A profissionalização é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência”.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) explicam que a profissionalização é constituída por duas dimensões que se articulam, são complementares e constituem um processo dialético de construção de uma identidade social: a profissionalização, compreendida como processo interno (profissionalidade), em que, no caso do professor, este adquire conhecimentos que são próprios da profissão docente e que legitimam a atuação profissional. E a profissionalização, como processo externo que se refere ao profissionalismo ou profissionalismo e diz respeito à reivindicação de status dentro da visão social de trabalho que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade, das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas. Para os autores, o duplo aspecto da profissionalização – profissionalidade e profissionalismo – diz respeito a “um processo dialético de construção de uma identidade social” (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004, p. 53).

Essa articulação entre profissionalidade e profissionalismo também é discutida por Roldão (2005) que ressalta que o elo mais frágil da profissionalização docente é o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza. A autora questiona: “Que é o saber profissional do professor? Que relação tem com a função de ensinar, definidora da actividade? Como é visto o acto de ensinar pelos próprios que o desempenham? Que tipo de saber requer?” (ROLDÃO, 2005, p. 114).

A função definidora do ser professor em articulação com o saber que se julga necessário para exercer essa profissão é explicada por Roldão como a mediação do professor entre duas entidades: o saber conteudinal do fazer aprender e o aprendente. Essas duas dimensões, segundo a autora, coexistem na função de ensinar e incidem sobre a especificidade do trabalho docente: saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, ou seja, de saber fazer com que o conhecimento seja aprendido e apreendido por meio da ação docente. Essa especificidade reforça o estatuto de profissionalidade, “[...] porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer” (ROLDÃO, 2005, p. 117). Dito de outra forma, isso significa que o trabalho docente requer um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente.

Em relação à profissionalidade docente, do que é específico na ação de ensinar, pergunta-se: como situar o professor que atua na EPT neste quadro de análise?

Como já mencionado, para ser especificamente professor da EPT, a formação acadêmica completa exigida é ser bacharel da área que ministrará o componente curricular, ou seja, não há a exigência formal de ter formação pedagógica. Assim, o professor iniciante, que não teve sua graduação inicial em cursos de Licenciatura, começa a atuar sem o preparo específico que lhe assegure a autonomia e segurança inicial para gerir sua própria sala de aula. Isso significa que o docente da EPT se forma professor no contexto do trabalho.

É comum partir do pressuposto de que o professor recém-formado já possui conhecimentos específicos necessários para ministrar o componente curricular para o qual foi contratado. Entretanto, apesar desse requisito mínimo ter sido suprido, por si só, não é suficiente para garantir que a docência seja ministrada com qualidade de conteúdo e nível satisfatório de aprendizagem por parte dos alunos.

Sobre a formação de professores para EPT, autores como Mogarro e Barreiro (2021) e Oliveira (2013) chamam a atenção para a necessidade de o Ministério da Educação se posicionar sobre a obrigatoriedade da licenciatura para a docência na EPT e da importância de as instituições que acolhem esses profissionais terem um comprometimento efetivo com a formação continuada de seus docentes.

Em se tratando de docentes da educação técnica, cuja formação geralmente é a graduação, como acima explicitado, seu processo de desenvolvimento profissional pauta-se de maneira preponderante na articulação entre a teoria e a prática, de modo que seu conhecimento consiga embasar as aulas práticas e, conseqüentemente, facilitar a compreensão dos alunos.

Sobre a articulação da teoria com prática, há que se levar em consideração que a educação técnica possui componentes curriculares práticos que são a essência da base do conhecimento desses futuros profissionais ingressantes no mundo do trabalho, e por isso estão intrinsecamente ligados ao conhecimento que o professor precisa ensinar de modo a explicitar a relação dialética entre a teoria e a prática no contexto profissional.

A esse respeito, Candau (2013) enfatiza que existem várias maneiras de compreender como a relação entre a teoria e a prática se desenvolve, e, que nem sempre estão satisfatoriamente integradas. Por isso também é muito importante os professores da EPT se constituírem como profissionais da docência.

Por sua vez, Roldão (2007, p. 97) entende que o ato de ensinar foi praticado muito antes de se produzir conhecimento sistematizado sobre esta prática, e que essa metodização foi gerando novos corpos de conhecimentos que acabam, por consequência, alimentando e modificando a forma de agir dos professores, concluindo que essa reflexão é traduzida pelo jargão acadêmico como a “relação teoria-prática”. A esse respeito, Pereira (2004, p. 05) considera que o atual cenário da educação brasileira: “aponta para uma estruturação curricular que articule teoria e prática, o científico e o tecnológico, com conhecimentos que possibilitem ao aluno atuar no mundo produtivo em constante mudança, buscando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico e investigativo”.

Assim, faz-se necessário fomentar a profissionalização desses docentes, pois a conquista de novos saberes e algumas características inerentes aos seus conhecimentos advêm justamente de sua prática profissional, tendo em vista que o requisito mínimo para ingresso na docência profissional é a formação acadêmica.

No contexto da profissionalização dos professores da EPT e a relação dos docentes com os estudantes, é muito comum os jovens do ensino técnico perguntarem aos seus professores se eles também trabalham ou só “dão aulas”, o que retrata como a construção de identidade profissional do docente que atua na EPT é frágil.

A primeira vez em que houve a exigência legal de formação específica para docente do ensino técnico foi em 1961, na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), conforme destaque ao seu artigo 59: A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

No entanto, foi notória a diferença nas exigências da formação para as disciplinas do ensino médio em relação às disciplinas técnicas no tocante ao nível dessa formação, sendo para estes apenas “cursos especiais de educação”, sem precisar se enquadrar em formação necessariamente em nível superior.

Nesse sentido, acentua-se a lacuna na LDB posterior, Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que sequer cita a educação técnica em seu teor, nem a necessidade de formação docente. Por sua vez, a atual LDB Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), continua com a mesma omissão em relação ao professor da EPT, mencionando apenas no seu Título VI como profissionais da educação os da Educação Básica e Superior que deveriam ter notório saber. A esse respeito, Mogarro e Barreiro (2021, p. 14) esperavam que ao longo dos anos,

o contingente de professores sem habilitação fosse se ampliando, e a solução parecia distante, quando em final de 2016 houve uma reforma na legislação, permitindo que para a educação profissional o professor pudesse ter notório saber comprovado pela sua experiência, ao invés da formação anteriormente prevista.

Sobre essa lacuna de formação para os docentes da EPT, Mogarro e Barreiro (2021, p. 14) declaram que:

[...] fica evidente que ao flexibilizar os requisitos de ingresso destes professores para a docência, a obrigatoriedade da formação pedagógica, para os diversos profissionais formados em suas áreas específicas, tornou-se frágil e, talvez, difícil de ser sustentada pelas instituições que já não estavam praticando essa solicitação em seus concursos de contratação docente anteriormente.

Para os autores, “a profissionalização do professor que atua na educação profissional é um campo em disputa” (MOGARRO, BARREIRO, 2021, p. 14). Em 2015, foram publicadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos professores (BRASIL, 2015), apresentando dessa forma, um avanço ao regular a formação de professores para atuar na EPT:

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015).

Importante elucidar que a Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015) foi alterada pelas Resoluções CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017); nº 3, de 3 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018) e nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019) e posteriormente revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019-A), a qual trata em seu artigo 21 sobre Formação Pedagógica para não licenciados:

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição: I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução. II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. Parágrafo

único. O curso de formação pedagógica para graduados não licenciados poderá ser ofertado por instituição de Educação Superior desde que ministre curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

Enfim, a lacuna da legislação pátria em torno da EPT e a falta de uma política efetiva de formação docente nessa área têm gerado consequências para a atuação dos professores, reforçando a ideia de que, para ser professor da EPT basta ser profissional da área para a qual se vai lecionar, sem considerar o valor do professor pela docência, mas sim como um profissional de uma determinada área, que por algum motivo também ministra aulas.

Então, verifica-se como ponto primordial da questão, a ausência de legislação para fomentar a discussão e incentivo sobre a profissionalização docente da EPT no tocante específico à falta de formação docente na área e o reconhecimento desse professor como profissional da educação.

A respeito da formação e da profissionalização docente na Educação Profissional, o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei 10.172 de 09/01/2001, em seu item 7.2 das Diretrizes, contempla a Educação profissional sob o ponto de vista do consenso nacional da formação para o trabalho, que não pode ficar reduzida a poucas habilidades como simples modalidade de ensino técnico, mas focar em “educação continuada que perpassa toda a vida do trabalhador” (BRASIL, 2001).

Trata-se da necessidade de uma atenção especial a uma formação que deve ser perene, com atenção principal ao desenvolvimento dos discentes. Machado e Salles (2009, p. 43) reiteram que “a educação e o aprendizado implicam, necessariamente, a capacitação para a prática da cidadania responsável”.

Assim, retomando a indagação citada na introdução - como ser professor na educação profissional - confirma-se a importância da formação pedagógica do docente da EPT.

3 METODOLOGIA

Tendo em vista o propósito de investigar os principais desafios vivenciados por professores da EPT que lecionam as disciplinas de direito e legislação, e as estratégias utilizadas para superá-los, o caminho metodológico orientou-se naturalmente para uma aproximação à perspectiva dos sujeitos.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa realizada com quatro docentes de disciplinas jurídicas de uma Escola Técnica Estadual da região do Vale do Paraíba. Durante a pesquisa foram tomadas todas as precauções visando evitar quaisquer tipos de constrangimento, pautando-se sempre pelos princípios éticos, e, ainda garantindo o anonimato e sigilo dos participantes, em consideração às Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvam participantes. Foi aprovado pelo CEP-UNITAU – Parecer nº 4.402.333.

Foram realizadas duas entrevistas com um roteiro semiestruturado com perguntas que versaram sobre a formação e o aprendizado para a docência; os desafios e meios de superação da docência nos cursos técnicos. Buscou-se, nas entrevistas, que os professores se sentissem à vontade para compartilhar as realidades vividas, motivando-os a partilhar as experiências de sala de aula. Como o estudo foi desenvolvido no contexto da Pandemia do Coronavírus, as

entrevistas foram remotas via Microsoft Teams e tiveram a duração de aproximadamente uma hora e meia.

Com a permissão de cada participante, as entrevistas foram gravadas pelo Teams, por meio de um gravador, o que facilitou várias escutas posteriores para melhor análise das falas e seus respectivos significados, de modo a facilitar a organização. Cabe reiterar que a opção pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1995) considerou apreender as dificuldades, desafios, e, como esses professores procuram meios de superação das lacunas da formação na docência e, mais recentemente, no contexto do ensino remoto.

A análise também buscou compreender como os participantes se constituíram professores de ensino técnico, os seus processos de formação docente, bem como os fatores que influenciam o exercício da docência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise, o processo de categorização do conteúdo proveniente das verbalizações obtidas nas entrevistas foi organizado em quatro categorias advindas dos itens de maior incidência nas falas dos professores: formação e o ingresso na docência da educação profissional; dificuldades para mobilizar os alunos para a aprendizagem do direito e legislação; principais estratégias didáticas utilizadas; preocupação em relacionar o conteúdo com situações da prática profissional.

4.1 FORMAÇÃO E O INGRESSO NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os docentes que participaram da pesquisa apresentam perfis diferenciados tanto em formação, quanto em idade e experiência profissional. São três homens e uma mulher, com idades variadas, sendo dois nascidos na década de 1940, um na década de 1960 e outro na década de 1980. As formações iniciais variam também, sendo apenas um com formação inicial em Licenciatura em Matemática.

Nas entrevistas, os professores relataram sua formação e como ingressaram na docência da EPT e os desafios enfrentados no processo de aquisição de conhecimentos desta área, especialmente por não ter a formação pedagógica necessária. Os docentes relataram que, além de não possuírem uma formação específica para a docência quando do ingresso na EPT, igualmente não possuem informações e conhecimentos indispensáveis para assumir uma sala de aula, conforme os relatos que seguem:

Quando fui contratado para lecionar nessa escola, fui “jogado” numa sala de aula, não me passaram conteúdo nem me deram informação de nada (Docente 1944, Entrevista).

Na verdade, quando se forma, embora tenha a formação, a constituição como professor assim como qualquer profissão, pois você não nasce professor, aprende a ser professor. (Docente 1969, Entrevista).

Para ser professor da Etec não tive preparo, só vim e prestei a prova para o concurso e passei. Como já tinha conhecimento e prática do magistério, eu tornei-me professor da Etec, mas não teve nenhum preparo específico para essa escola (Docente 1945, Entrevista)

Essas verbalizações retratam as condições em que muitos docentes da EPT iniciam o exercício da docência, fase singular do desenvolvimento profissional de professores em relação à aquisição dos conhecimentos profissionais e ao desenvolvimento da postura no

contexto institucional e das interações sociais inerentes ao seu trabalho. Nesse processo de inserção profissional há implicações diretas não só na qualidade do ensino oferecido aos alunos, mas, também, na constituição da profissionalização docente, de como os professores lidam com a inexperiência no início da profissão.

Especialmente para o professor da EPT, tende a ser uma fase marcada pela legitimação e aquisição de novos saberes profissionais aprendidos, neste caso, exclusivamente no contexto do trabalho. É nesse sentido que se discute a necessidade de programas específicos para os docentes da EPT que não só acolham os professores dando-lhes a assistência específica para enfrentarem à demanda de atividades que os esperam, mas, sobretudo, que atendam às necessidades formativas desses profissionais que se tornam professores no exercício do trabalho.

O ingresso na docência da EPT para os participantes se pautou pelas dificuldades advindas da falta de preparo específico, exceção feita em relação a um docente licenciado em outro componente. Outrossim, os docentes relataram como enfrentaram essas dificuldades, considerando como primordiais para terem conseguido superar as adversidades do início: a experiência profissional, a prática da sala de aula e a formação contínua.

O aspecto da experiência profissional foi revelado pelos participantes como o principal fomento do seu desenvolvimento profissional docente. Também foi colocada em evidência a experiência anterior à sala de aula, ponto destacado por todos os docentes como primordial para seu desenvolvimento na profissão. Os professores também citaram a experiência de vida como substancial, concluindo que ambas as experiências têm papel fundamental para colaborar de forma assertiva na aprendizagem significativa dos seus alunos.

Assim, a experiência profissional foi destacada como ponto necessário aos docentes para superar a dificuldade inicial, pois todos afirmaram que acreditam que, se não tivessem a experiência na área técnica na qual ministram aulas, não conseguiriam concatenar a teoria com a prática de modo a satisfazer didaticamente o processo ensino-aprendizagem, consoante aos depoimentos a seguir relatados:

Eu aproveito minha experiência de vida, currículo como um todo, pois como sabem tenho 77 anos de vida e cinquenta e poucos de profissão e trabalho. (Docente 1944).

Pela minha idade, a vivência de advocacia e tempo de magistério também, tudo contribui para o ensino, também somando experiência profissional com experiência de vida [...]. (Docente 1945).

Por sua vez, a prática diária da sala de aula foi muito citada. Os docentes afirmaram aprender muito com o cotidiano, lecionando, preparando aulas, tirando dúvidas de alunos e situações afins. Para alguns docentes, o cotidiano escolar os fez se tornarem o profissional que são hoje:

Mas a prática de sala de aula me fez a docente que sou hoje. Acredito que foi o cuidado em tentar analisar as necessidades dos alunos para compreender o ensino da legislação. (Docente 1988).

Se o aluno não tiver consciência do que está fazendo na sala de aula jamais vai entender o porquê está fazendo o curso técnico e estudando direito [...]. Na verdade, o que faz o aluno entender o contexto, é fazer com que o aluno enxergue a realidade da vida para poder aplicar o conhecimento. (Docente 1944).

O que preciso fazer é conhecer profundamente a matéria que estou lecionando, e, em segundo lugar, trazer à experiência. Sem saber como funciona na prática e se não conseguir fazer isso (aplicar a realidade à prática) o professor se sai mal, perde o interesse do aluno principalmente na idade que estão os nossos. (Docente 1944).

A formação contínua foi outro item de destaque, na medida em que todos afirmaram que a atualização profissional é importante fonte de conhecimento e significação dos profissionais que se tornaram professores. A formação, quando realizada de forma contínua, contribuiu para a elucidação das estratégias a que recorreram para ensinar o conteúdo jurídico aos discentes.

Os professores reconheceram também a importância da atualização profissional como formação contínua e relatam a necessidade do estudo regular e permanente para que seja possível reaprender ou até mesmo ressignificar seus conhecimentos de outrora, em concordância com as falas citadas:

Da minha parte, vou me atualizando profissionalmente sempre, pela Internet também [...] meus cursos nunca são iguais todos os semestres, pois procuro apresentar novidades de um ano para o outro, e se o professor não se atualizar o aluno percebe, do percentual que fica na sua frente. (Docente 1944).

Desse modo, precisamos ter a experiência profissional e a atualização constante para dar certo (Docente 1945).

Para os docentes entrevistados, a formação deve ser regular e permanente para que seja possível reaprender e ressignificar seus conhecimentos, como evidenciado pelos participantes nas seguintes falas:

Sempre dei muito valor à educação e falo isso para os alunos, que o estudo e o diploma é a maior riqueza. Atualmente faço cursos de atualização on line e fico observando o modo dos professores fazerem. (Docente 1945).

Acredito que minha formação contínua me ajudou muito, qualquer profissão, certamente só ser graduado não garante o sucesso, certamente precisa ganhar bagagem e formação contínua. Mesmo eu sendo o professor com mais tempo de Centro Paula Souza da casa, posso afirmar que sempre estou aprendendo coisas novas no dia a dia [...]. (Docente 1969).

Estas verbalizações sinalizam que os docentes reconhecem e valorizam a necessidade de formação contínua que tanto pode ocorrer por iniciativa do próprio professor, como também por meio de contextualizações e problematizações a partir da vivência profissional. Nesse último caso, é preciso destacar a responsabilidade dos sistemas de ensino oferecerem programas específicos aos professores da EPT, o que implicará pensar sobre qual é o melhor embasamento dessa formação e sobre como organizar esse processo de estudo e aprimoramento da prática profissional para docentes que não possuem formação pedagógica.

Logo, a formação docente precisa ser repensada, estimulada e reformulada, com constante acompanhamento e avaliações periódicas, tendo em vista ultrapassar a barreira da dificuldade de articular o que se ensina aos docentes o que os professores realmente necessitam para a sala de aula.

4.2 DIFICULDADES PARA MOBILIZAR OS ALUNOS PARA A APRENDIZAGEM DO DIREITO E LEGISLAÇÃO

No tocante aos desafios da docência, os professores demonstraram que realmente precisam se mobilizar para despertar nos alunos o interesse para o estudo de legislação, visto que, na maioria das vezes, os discentes não escolheram um curso jurídico como opção principal e ao se depararem com conteúdo jurídico, nem sempre acolhem bem o componente.

Um dos primeiros pontos a ser referenciado foi a atenção ao perfil dos alunos no sentido de que alguns não conseguem entender o real motivo de estudarem o direito e a legislação, sendo que não optaram por curso técnico jurídico, como o caso de alguns alunos do curso de Automação Industrial, que, com total atenção voltada para a indústria, não demonstram interesse pelos conteúdos jurídicos, conforme relato abaixo:

Aula de Ética (DL) para alunos de Automação Industrial que levam choque e questionam por que tem que aprender isso. Então eu explico um exemplo de um empresário que vai montar uma empresa de automação.... Se tiver funcionário, tem legislação trabalhista, se quiser bons funcionários, tem que ter ética, se não a empresa afunda. (Docente 1944).

Destacaram também que, em se tratando de alunos com maior faixa etária, o interesse aumenta, visto que têm maior vivência e experiência de vida, possibilitando, para superar essa situação, a associação de um exemplo prático ao componente curricular:

Quando é curso técnico com alunos de maior faixa etária fica mais fácil, mas com o perfil dos alunos do ETIM fica mais difícil... para superar esse desafio é associar uma coisa prática ao componente, por exemplo. (Docente 1944).

Na verdade, o que faz o aluno entender o contexto, é fazer com que o aluno enxergue a realidade da vida para poder aplicar o conhecimento. Ex. Legislação Empresarial, Microempreendedor Individual (MEI), explica a teoria fazendo uma correlação com a realidade que ocorre e o porquê está sendo aplicado. (Docente 1944).

Observa-se nesses relatos que os professores, sabendo que os termos técnicos jurídicos rebuscados podem inibir o entendimento dos discentes, aumentando as chances de desinteresse, procuram traduzir de uma maneira mais próxima à realidade do aluno, citando exemplos concretos. Nas palavras do Docente 1945: [...] dando significado às aulas às palavras jurídicas difíceis, aos conteúdos de modo a favorecer o aprendizado do aluno. (Docente 1945).

Também foi enfatizado sobre o desafio que é para os professores, ministrar os componentes curriculares jurídicos, sem o apoio e o preparo necessários para isso, de acordo com a fala abaixo:

Como apoio primeiramente o professor precisa ter de recursos materiais, uma boa biblioteca. E no sentido de apoio pedagógico ao professor, acho que qualquer escola deveria dar, mas no nosso caso o apoio ao professor somos nós mesmos, pois a gente vai e procura [...] já em relação ao apoio pedagógico não temos. (Docente 1944).

Por fim, outro ponto mencionado pelos docentes diz respeito ao desafio de mobilizar os alunos ao aprendizado de direito e legislação. Os professores relatam que procuram demonstrar a importância do componente curricular e da ética como base de toda profissão. A esse respeito destacam-se as considerações do Docente 1969:

Costumo falar que a ética é muito importante. O conhecimento jurídico é importante em toda as profissões, pois conhecimentos jurídicos são muito importantes para autônomos, servidor público, empresário etc. Falar de ética, sabe que boa parte das profissões tem seu código de ética, diversas áreas profissionais estão à luz do código de ética.

[...] começar pela própria ética, como premissa todos nós somos cidadãos com direitos e deveres, então, dentro dessa primeira concepção fica evidente que nós temos que conhecer nossos direitos e deveres, sendo uma das formas diretas para isso são os conhecimentos jurídicos, podendo ser considerada como uma primeira vertente.

Os docentes também costumam explicar essa importância conforme a variedade de cada curso, pois para um aluno de Automação Industrial, por exemplo, o maior interesse dos alunos é pela empregabilidade na indústria, então procuram demonstrar que é necessário entender de direito trabalhista tanto sendo empregados, como profissionais autônomos. Alguns professores, na preparação de suas aulas, procuram demonstrar a importância do conteúdo:

Em várias atividades que realizo com os alunos, palestras e afins, é demonstrado essa importância aos alunos, que o que os alunos mais pretendem é a empregabilidade. (Docente 1969).

Assim, foi se tornando evidente que os professores, diante das dificuldades relatadas, procuram dar diferentes explicações ao conteúdo, de acordo com o contexto do curso, de modo a facilitar a compreensão por parte dos estudantes. Sobre o aspecto do desinteresse dos alunos, os professores relataram que procuram demonstrar a importância do componente e concluem que conseguem obter êxito com seu planejamento e gestão das práticas pedagógicas.

4.3 PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS UTILIZADAS

Em relação à aprendizagem dos alunos, os docentes destacaram algumas metodologias diferenciadas, como por exemplo, apresentação de trabalhos, debates, palestras, seminários e vídeos explicativos, conscientes de que precisam procurar diversas maneiras de favorecer o aprendizado dos alunos. A esse respeito, destaca Saviani (1997, p. 132): “terá que dominar os conhecimentos correspondentes à respectiva disciplina específica que lhe caberá lecionar. Mas, além disso, será necessário que ele também domine as formas de organização desses conhecimentos para torná-los acessíveis aos alunos”.

Destaca-se a preocupação dos participantes em usar estratégias diferenciadas, o uso de exemplos como prática pedagógica, por exemplo, é recorrente entre os professores da EPT, e para alguns desses docentes é a melhor forma de se obter sucesso na explanação do conteúdo e favorecer a aprendizagem discente. Interessante observar que se chegou à conclusão de que os exemplos precisam ser correlacionados às áreas dos respectivos cursos técnicos, como destaca o Docente 1988:

Mas os exemplos que o professor vai dar em sala de aula precisam ser relacionados com a área dos alunos, e, claro que na minha cabeça é mais fácil pensar em exemplos da Administração e do Marketing, por exemplo, porque estou há 9 anos lecionando nessas turmas, e esse semestre que estou lecionando em Automação preciso pensar em exemplos mais relacionados à Indústria, e para a gente que está ministrando também na Logística é mais fácil por ser mais abrangente, já Automação não é tão abrangente. (Docente 1988).

Ficou evidente que os docentes se valem do uso de estratégias didáticas variadas. Como ressaltam Gariglio e Bunier, (2012, p. 224), “os conhecimentos apresentados aos alunos adquirem vida com exemplos práticos de situações profissionais concretas que eles enfrentarão no mundo do trabalho”. Foi demonstrada essa preocupação dos participantes, como no relato a seguir:

O professor deve desenvolver sua aula com uma didática diferenciada, levando para a realidade do aluno e a partir disso criar metodologias diferenciadas para atingir o objetivo, como por exemplo, ao ensinar as características de empresário, cito um caso de um casal que o homem se apresentava

como empresário, mas na realidade não era, e como o exemplo, os alunos reconheciam as características concretas de empresário e entendiam o conceito da matéria. (Docente 1988).

Destaca-se o uso de metodologias diversas contextualizando com o conteúdo de modo a valorizar a compreensão dos alunos, como nas falas abaixo:

Como filme uso e indico é “12 homens e uma sentença”. (Docente 1969)

Gosto de trabalhar com vídeos e filmes também, pois é uma maneira um pouco mais descontraída para passar o conteúdo e acredito que seja interessante também a análise de aspectos éticos nas diferentes situações que acontecem nos filmes. (Docente 1988).

Costumam ainda contextualizar o conteúdo para facilitar o entendimento do aluno, bem como destacar a importância do componente curricular, visando sempre melhor aproveitamento da aprendizagem, conforme relatado abaixo:

E em relação à aprendizagem dos alunos, procuro demonstrar a prática, com muitos exemplos, caso contrário, não desperta o interesse dos alunos e consequentemente não aprendem. Por exemplo, cumpria a legislação trabalhista é a base para uma empresa de sucesso, para saber evitar futuros e possíveis legislação trabalhista. [...] no final sempre tem resultado positivo em termos práticos do que apreenderam como apresentação de trabalho e seminários. (Docente 1944).

Assim, considerando o uso de estratégias didáticas diferenciadas, nota-se que a maioria detalhou se valer de exemplos como melhor didática para elucidar o conteúdo, de modo a favorecer o aprendizado dos alunos.

4.4 PREOCUPAÇÃO EM RELACIONAR O CONTEÚDO COM SITUAÇÕES DA PRÁTICA PROFISSIONAL

A articulação da teoria com a prática na EPT é de extrema importância tendo em vista a necessidade de significar todo o conteúdo para o corpo discente sedento de empregabilidade, como é o perfil do alunado dos cursos técnicos.

Considerando que não há teoria separada da prática, é importante destacar a preocupação dos docentes em explicitar essa correlação, visando despertar o interesse dos alunos, que muitas vezes, por não terem experiência na área, não conseguem perceber a aplicabilidade de determinado conteúdo na sua futura vida profissional. Foram ressaltadas, então, as especificidades de cada profissão técnica, procurando destacar o lado prático do conteúdo programático e sua aplicabilidade real no dia a dia profissional:

[...] e essa disciplina do enfoque jurídico tem a característica de teoria, então nesse caso, trazer um pouco a prática do dia a dia ajuda muito. (Docente 1969).

Para exemplificar, para os alunos do curso de Informática, que recorrentemente apresentam grande dificuldade em aceitar o conteúdo jurídico, foi necessário explicar que para fazer um software, por exemplo, é necessário fazer sua gestão também, ou seja, é necessário administrar a construção do programa. Desta forma, os alunos conseguem compreender a aplicabilidade prática da questão e acolhem melhor o conteúdo, conforme relato abaixo:

por exemplo, os alunos de informática, não se conformavam em aprender gestão empresarial, e uso isso para explicar aos alunos que para fazer o software, por exemplo, é necessário fazer a gestão,

esse link entre a administração de algo e a construção do software, os valores e afins. Precisa colocar na cabeça dos alunos aquela importância, pois para a construção de um software, por exemplo, tem que ter noção de administração e legislação. (Docente 1944).

A esse respeito, pode-se destacar a necessidade defendida por Shulman (2005) da construção de uma prática docente reflexiva em que a articulação dialética teoria-prática-reflexão-ação, contribuindo com a construção de um processo de ensino-aprendizagem crítico, favorece os diferentes sujeitos envolvidos. A esse respeito, vale destacar a afirmação do Docente 1944:

Na verdade, o que faz o aluno entender o contexto, é fazer com que o aluno enxergue a realidade da vida para poder aplicar o conhecimento. Ex. Legislação Empresarial, Microempreendedor Individual (MEI), explica a teoria fazendo uma correlação com a realidade que ocorre e o porquê está sendo aplicado.

O bacharel (professor) tem que primeiro despertar o interesse da vida prática para despertar o interesse dos alunos, pois ao contrário não consegue correlacionar a teoria para a prática.

Carvalho (2011) conclui que essa articulação entre a teoria e a prática se trata de um problema amplo e complexo. Outrossim, Faria (2019, p. 127) elucida que “a articulação entre teoria e prática se destacou como imprescindível à formação dos professores e ao processo de ensino e aprendizagem” de modo a favorecer a aprendizagem significativa dos alunos. Destaca-se a preocupação dos docentes em buscar a vertente mais prática do conteúdo, pois:

as disciplinas jurídicas são teóricas, e muitas vezes o aluno técnico, dependendo do curso, não gosta muito de disciplinas teóricas...isso é fato. Então o modo de ministrar essas disciplinas jurídicas que são mais teóricas, temos que mesclar com lado prático, levando em consideração diferentes perfis de alunos. (Docente 1969).

Os docentes participantes foram categóricos ao afirmarem fazer uso da prática pedagógica de articulação da teoria com a prática objetivando beneficiar o processo ensino-aprendizagem nos cursos técnicos.

Em síntese, nessas quatro categorias, fica evidenciado que os docentes conhecem bem e se empenham em práticas pedagógicas específicas para cada situação do ensino de Direito e Legislação (DL) e/ou Ética, bem como buscam refletir sobre sua prática, embora não seja possível avaliar, pelas verbalizações, a intensidade e sistemática desses processos reflexivos.

Ficou demonstrado, nas verbalizações, as condições precárias de formação em que esses docentes da EPT iniciaram o exercício da docência, fase singular do desenvolvimento profissional de professores em relação à aquisição dos conhecimentos profissionais e ao desenvolvimento da postura no contexto institucional e das interações sociais inerentes ao seu trabalho. Nesse processo de inserção profissional há implicações diretas não só na qualidade do ensino oferecido aos alunos, mas, também, na constituição da profissionalidade docente, de como os professores lidam com a inexperience no início da profissão.

A experiência profissional foi destacada como ponto necessário aos docentes para superar a dificuldade inicial, pois todos afirmaram que acreditam que, se não tivessem a experiência na área técnica na qual ministram aulas, não conseguiriam concatenar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos a de modo a satisfazer didaticamente o processo ensino-aprendizagem.

Outro ponto de destaque foi o relato dos docentes sobre o fato de já terem trabalhado na área correlata ao curso técnico que ministram. Para eles, essas experiências favoreceram de sobremaneira o seu desenvolvimento profissional docente na EPT. Para eles, os saberes advindos da prática profissional são tão importantes ao ponto de creditarem a esse conhecimento o sucesso da aprendizagem dos alunos. Essa compreensão traz elementos que convergem com estudos desenvolvidos sobre os saberes que advém da prática docente e que são definidos por Tardif (2002, p, 39) como saberes experiências, que são: “saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por elas validados”. Tardif (2002), ainda afirma que esses saberes são adquiridos no exercício prático da docência e que “se transforma num saber funcional, prático” que influenciam as habilidades práticas do docente ao ensinar.

A despeito das fragilidades na formação pedagógica, os professores manifestaram a preocupação e cuidado com o planejamento e organização das aulas, especialmente no que diz respeito à inserção de exemplos práticos tendo em vista não só despertar o interesse dos alunos, mas, sobretudo, favorecer a apreensão pelo aluno do conteúdo.

5 CONCLUSÕES

Diante das informações obtidas na pesquisa e das considerações aqui expostas, foi possível constatar que, apesar de não haver necessidade legal de preparo pedagógico específico para a entrada na carreira docente da EPT, ficou evidenciado que os participantes enfatizam a importância de uma formação profissional contínua, visando atualização didático-pedagógica para melhoria da qualidade das aulas. Para o exercício da docência, os professores se valem de vários tipos de conhecimentos oriundos de diversas fontes, com destaque para os saberes advindos da experiência profissional, sobre a qual os docentes atribuem seu êxito na docência e construção de sua identidade.

Em relação à formação docente para os professores da EPT, evidenciou-se a necessidade da criação de políticas públicas compromissadas com o estímulo e desenvolvimento profissional docente, especialmente na sua base formativa e preparo pedagógico. Também é importante destacar a necessidade de se fomentar a reflexão docente crítica e continuada sobre o processo educativo, tendo em vista a melhoria da qualidade das aulas.

É notório que os participantes recorrem a diferentes estratégias para a gestão das práticas pedagógicas, como o uso de exemplos, casos concretos, filmes etc., procurando sobremaneira articular teoria com a prática. Da mesma forma, os docentes se mostraram preocupados em atender a demanda dos alunos, especialmente adequando o conteúdo à realidade dos discentes e do eixo tecnológico dos respectivos cursos.

Finalmente, pode-se constatar que é necessário haver mobilização dos docentes para despertar o interesse dos alunos para um conteúdo jurídico que não foi uma escolha destes, e, para isso, procuram contextualizar o conteúdo conforme o curso, demonstrar a importância do componente curricular, bem como evidenciar a ética como base de todas as profissões, objetivando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALVES, Cristovam da Silva. Formação Permanente de Professores em situação de trabalho: valorização dos saberes docentes. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 191. 2006. Disponível em tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16258/1/CRISTOVAM%20DA%20SILVA%20ALVES.pdf Acesso em 30 nov. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL, Planalto LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm Acesso em 30 nov. 2021

BRASIL, Planalto LEI No 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm Acesso em 30 nov. 2021

BRASIL, Planalto LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 30 nov. 2021

BRASIL, Planalto LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em 30 nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em 30 nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file> Acesso em 30 nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 3 de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file> Acesso em 30 nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file> Acesso em 30 nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 30 nov. 2021

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. Revista Brasileira de Educação, [s. l.], v. 16, ed. 47, p. 307-322, MAIO/AGO 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8V3HHwpqRtrjD5nN83w7kQg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 07 dez. 2021.

FARIA, Luciana. Mediação escolar no ensino da matemática: unidade entre teoria e prática na perspectiva historicocultural. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação-PPGE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Paraná, p. 158. 2019. Disponível em <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4781/5/Luciana%20Faria.pdf>. Acesso em 22 jul. 2021

GARIGLIO, José Ângelo. BUNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. Educação em Revista v. 28, n. 1, pp. 211-236. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a10v28n1.pdf>. Acesso em 30. abr.2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, v. 1, n. 1, jun. p. 8-22, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862> Acesso em 07 dez. 2021.

MICHAELIS: moderno dicionário de língua portuguesa, São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998, Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/profissional>. Acesso em 09/12/2021.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, V4, N 166, p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em 15 nov. 2021.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. Disponível em <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363>. Acesso em 20 nov. 2021.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. GAUTHIER, Clermont. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. Educação e Filosofia, 11 (21, 22), 127-140, 1997.

SILVA, Arlete Vieira da. A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10366/5969> Acesso em 20 nov. 2021.