

## Resistências à formação pedagógica nos discursos de docentes da educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no IFES

*Resistance to pedagogical education in the discourse of professional and technological education teachers: a case study at IFES (Brazil)*

Recebido: 02/10/2023 | Revisado:  
20/06/2024 | Aceito: 14/10/2024 |  
Publicado: 05/04/2025

**Elias Dantas**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5483-501X>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Espírito Santo  
E-mail: [elias.dantas@estudante.iftm.edu.br](mailto:elias.dantas@estudante.iftm.edu.br)

**Como citar:** DANTAS, E. Resistências à formação pedagógica nos discursos de docentes da educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no IFES. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 01, n. 25, p.1-18 e16214, abr. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

### Resumo

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa relacionada à formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no âmbito da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Trata-se de um estudo de caso que investiga o nível de interesse ou resistência à formação pedagógica por parte de docentes da área técnica do *Campus* Cachoeiro de Itapemirim, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). A contextualização se dá através da seleção de seis trabalhos divulgados a partir do ano de 2009: Costa (2009); Carvalho e Souza (2014); Dantas (2014); Rodrigues e Freitas (2016); Guedes e Sanchez (2017) e Souza e Souza (2018). Entrevistamos 9 (nove) docentes do referido *Campus*, onde buscamos investigar, no campo de formação docente, qual a importância da formação pedagógica para o exercício da docência; analisamos os motivos que levaram os docentes da área técnica a se submeterem à formação pedagógica e elencamos algumas das possíveis razões de resistência(s) à formação pedagógica entre os docentes da área técnica, sujeitos dessa pesquisa. Utilizamos a Análise do Discurso de linha francesa como base teórico-metodológica, conforme Fernandes (2008), Guerra (2009), Orlandi (2009) e Marques (2011). As entrevistas apontaram que o saber pedagógico não é algo desejado por esses docentes e que a legislação se tornou o fator determinante para a formação pedagógica da maioria dos sujeitos, ou seja, ela é realizada somente se for uma obrigatoriedade legal.

**Palavras-chave:** Educação profissional; Formação pedagógica; Resistência à formação.

### Abstract

This paper presents the results of a research related to teacher education for Professional and Technological Education (EPT, in Portuguese), within the scope of the Federal Network of Education, Science and Technology. This is a case study that investigates the level of interest or resistance to pedagogical training on the part of teachers in the technical area of the *Campus* Cachoeiro de Itapemirim, of the Federal Institute of Espírito Santo (IFES), Brazil. The contextualization takes place through the selection of six works published since 2009: Costa (2009); Carvalho and Souza (2014); Dantas (2014); Rodrigues and Freitas (2016); Guedes and Sanchez (2017) and Souza and Souza (2018). We interviewed 9 (nine) teachers from the aforementioned *Campus*, where we sought to investigate, in the field of teacher training, the importance of pedagogical education for teaching; we analyzed the reasons that led teachers in the technical area to undergo pedagogical training and listed

some of the possible reasons for resistance to pedagogical training among teachers in the technical area, subjects of this research. We used French Discourse Analysis as a theoretical-methodological basis, according to Fernandes (2008), Guerra (2009), Orlandi (2009) and Marques (2011). The interviews pointed out that pedagogical knowledge is something *not* desired by these teachers and that legislation has become the determining factor for the pedagogical education of most subjects (teachers), that is, it is only carried out if it is a legal obligation.

**Keywords:** Professional education; Pedagogical training/education; Resistance to professional development.

## 1 À GUIA DE INTRODUÇÃO

A temática abordada, neste artigo, integra uma pesquisa maior, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (Cursos de Mestrado e Doutorado), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM – *Campus* Uberaba). Por meio dela buscamos investigar, no campo de formação de docentes para a EPT, se, em meio às iniciativas e condições de ofertas no âmbito da Rede Federal, há elementos que evidenciem, de alguma forma, resistências à formação pedagógica por parte dos docentes da área técnica de um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo (doravante IFES), em Cachoeiro de Itapemirim. Considerando que os procedimentos de coleta de dados foram realizados em duas etapas, sendo a primeira em fontes documentais, enquanto a segunda se deu por meio de entrevista com nove docentes, esse artigo pretende apresentar os resultados da análise dos discursos dos professores.

Para fundamentar esse conceito de resistência, apoiamos-nos em Ventura (2009), que problematiza-o na obra freudiana<sup>1</sup>, articulando-o com a obra filosófica de Michel Foucault<sup>2</sup>. Ventura posiciona esse fenômeno como oposição à produção do novo e da diferença e observa que:

[...] o conceito de resistência foi caracterizado ao longo de toda a obra freudiana como uma força que se manifesta como obstáculo à análise e, principalmente, contra toda e qualquer mudança ou transformação subjetiva decorrente do tratamento analítico (VENTURA, 2009, p. 2).

Neste caso, tal como na psicanálise, surge uma resistência que vem de dentro do próprio analisado, se opondo ao analista, funcionando como uma espécie

---

<sup>1</sup> Sigmund Freud (1856-1939). Médico neurologista e importante psicanalista austríaco, Freud foi considerado o pai da psicanálise, tendo considerável influência sobre a Psicologia Social contemporânea.

<sup>2</sup> Michel Foucault (1926-1984), um filósofo francês, que exerceu grande influência sobre os intelectuais contemporâneos em vários campos de conhecimento. Ficou conhecido por sua posição contrária ao sistema prisional tradicional.

de defesa do ego, ou de blindagem, que invariavelmente obstaculiza a livre associação de ideias e até o próprio desejo de mudança.

No caso específico ora tratado, a questão da resistência concerne à indiferença do docente, que atua na área técnica, aos princípios, concepções e métodos sistematizados para aplicação nos processos de ensino/aprendizagem, pelos quais se busca o melhor aproveitamento do seu próprio trabalho. Essa resistência à formação pedagógica por parte desses professores constitui-se em obstáculo, ou blindagem, que os impede de assumir como necessidade a apropriação das concepções e fundamentos da educação.

Nesse sentido, apresentamos a organização deste artigo. No primeiro subitem, exporemos o percurso metodológico da proposta. Em seguida, apresentaremos o tópico “A resistência à formação pedagógica por parte de docentes da EPT é um fenômeno pouco estudado”. Na sequência, discutiremos as “Evidências de resistência à formação pedagógica revelada pela voz dos sujeitos entrevistados”. As análises realizadas se seguirão nos tópicos subsequentes, que sintetizam os discursos dos docentes: “Porque os docentes da área técnica dizem ‘não’ à formação pedagógica” e “A exigência da legislação como principal motivo da submissão à formação pedagógica”. Enfim, apresentamos as considerações finais deste artigo.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Optamos por uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, em função da necessidade de aprofundamento que essa temática nos impõe. O estudo de caso, segundo Gil (2009, p. 54), consiste “no estudo exaustivo e profundo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Para atender a essa proposta metodológica, realizamos os procedimentos de coleta de dados utilizando a técnica de entrevista<sup>3</sup>, que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 197), se trata de uma “conversação efetuada face a face, de maneira metódica; [e] proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária”.

Esta etapa da coleta de dados atingiu 90% dos 10 docentes da área técnica, todos do sexo masculino<sup>4</sup>, lotados na coordenadoria de eletromecânica, *locus* específico da pesquisa. As entrevistas tiveram um tempo médio de cinquenta (50) minutos e foram realizadas no período de 01º a 14 de julho de 2022, conforme a disponibilidade de horário e em local previamente agendado com cada docente no interior do próprio *campus*.

De acordo com seus depoimentos, os sujeitos da nossa pesquisa têm os seguintes perfis de formação: um docente é graduado em engenharia de telecomunicações, especialista em EJA e mestre em educação; três são graduados em engenharia elétrica – dentre os quais, um possui especialização em Práticas Pedagógicas, enquanto outro é mestre em educação matemática; cinco são

---

<sup>3</sup> Projeto de pesquisa, CAAE 59152022.8.0000.5154, autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro em 24 de junho de 2022, através do Parecer 5.487.433.

<sup>4</sup> A questão de gênero aqui colocada, não é uma escolha, de fato todos os professores da área técnica da coordenadoria de Eletromecânica do *campus* Cachoeiro de Itapemirim são do sexo masculino.

graduados em engenharia mecânica, sendo que um deles é licenciado em física, outro é especialista em ensino superior, enquanto os outros três possuem especialização em práticas pedagógicas. Oito desses docentes são servidores do quadro efetivo do IFES, todos possuem experiência anterior na educação profissional, somente um deles está há menos de 10 anos em efetivo exercício no magistério no IFES, enquanto apenas um docente tem contrato temporário e pequena experiência no ensino.

Para manter o anonimato, os sujeitos dessa pesquisa serão citados por pseudônimos que correspondem aos nomes dos apóstolos de Jesus de Nazaré: Pedro, André, Tiago, João, Filipe, Bartolomeu, Mateus, Tomé e Zelote, respectivamente.

Após a coleta de dados, os mesmos foram transcritos e arquivados para análise, etapa em que utilizamos a Análise do Discurso de linha francesa (AD doravante) como base teórico-metodológica, a qual foi constituída por três áreas de conhecimento, a saber: a linguística de Saussure, o marxismo de Althusser e a psicanálise de Lacan. Apropriamo-nos da noção de sujeito e sentidos como parâmetros de interpretação dos dados, onde os sentidos estabelecidos nas produções verbais dos sujeitos entrevistados são interpretados por meio do discurso dos 10 (dez) docentes. Analisamos como se materializam as possíveis “resistências” nos discursos produzidos pelo sujeito-professor nessas materialidades enunciativas.

A AD não se prende a regras da gramática, não privilegia o conteúdo, tampouco considera o sujeito dono absoluto do dizer. Para Orlandi, a AD visa “compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido” (ORLANDI, 2009, p. 26).

Segundo essa maneira de pensar o discurso, os sentidos podem se deslocar ou ressignificar conforme a época ou mesmo o contexto histórico/ideológico em que circulam, possibilitando que uma mesma frase ou palavra tenham significados distintos se analisados em momentos, contextos ou épocas diferentes. Pela AD procura-se compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos interpelados social, ideológica e historicamente.

### **3 A RESISTÊNCIA À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA POR PARTE DE DOCENTES DA EPT É UM FENÔMENO POUCO ESTUDADO**

Ao definir a nossa temática de pesquisa, nos empenhamos em conhecer o nível de produção acadêmica por meio de outros autores que sobre ela se debruçaram. A revisão de literatura não obstante ter revelado farta produção de material voltado à formação docente para a EPT, não apresenta pesquisas que façam abordagem específica da questão da resistência à formação pedagógica por parte de professores da Educação Profissional e Tecnológica, o que para nós se caracteriza como uma lacuna de pesquisa a ser preenchida.

Na nossa percepção, no corpo docente da EPT, geralmente constituído por bacharéis, há um sentimento de descaso, dificuldade de aceitar a formação pedagógica, ou, até mesmo, um desprezo por tais saberes. Em busca dessa contextualização, selecionamos seis trabalhos divulgados a partir do ano de 2009: Costa (2009); Carvalho e Souza (2014); Dantas (2014); Rodrigues e Freitas (2016);

Guedes e Sanchez (2017) e Souza e Souza (2018). São estudos com referências tangenciais à questão que apresentamos, inseridos, portanto, em contextos mais amplos como veremos a seguir.

Costa (2009) discute, em seu artigo, alguns dos principais desafios à formação do nutricionista: a prática docente e a formação pedagógica do professor da área da saúde. Seus estudos refletem sobre a qualidade do ensino e se fundamentam em autores que discutem a docência universitária; defende a elaboração de propostas de formação docente que contemplem mudanças pedagógicas em uma perspectiva crítica e reflexiva no ensino no âmbito do curso de nutrição. A pesquisa revela que entre os grandes desafios enfrentados na docência universitária está a resistência às mudanças pelos profissionais de ensino.

Ademais, os próprios professores mostram-se **resistentes** às modificações, continuam a ensinar como sabem, evitam as novas metodologias de ensino-aprendizagem, bem como incorporar concepções pedagógicas mais avançadas ou de vanguarda, especialmente quando envolvem relações democráticas entre professores e alunos. Em outras palavras, há uma tendência a encarar com ceticismo ou descaso os aspectos pedagógicos da docência universitária (COSTA, 2009, p. 99, grifo nosso).

Carvalho e Souza (2014), em pesquisa sobre a formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, questionam professores sobre a exigência de algum tipo de formação pedagógica específica aos bacharéis e tecnólogos para o ingresso na carreira docente em EPT. O relato aponta que entre 525 professores, 309 afirmaram que a formação deve ser exigida, enquanto 216 não concordam com esta exigência. Diante desses números e posicionamentos distintos concluem os autores: “Observamos uma significativa **resistência** dos docentes da EPT quanto à formação pedagógica” (CARVALHO; SOUZA, 2014, p. 20, grifo nosso).

Dantas (2014), no artigo em que relata os resultados de uma pesquisa com docentes engenheiros de uma instituição federal de ensino, buscou identificar as demandas de formação da docência universitária e compreender a percepção que os engenheiros têm sobre sua prática docente. Segundo a autora, os resultados, por um lado, revelam a falta de preparo ou formação para desempenhar a docência nesse nível de ensino. Uma deficiência que reduz os saberes do professor engenheiro, aos conteúdos específicos da sua área de formação: “Prevalece ainda a ideia de que, para ensinar na área de engenharia, basta ter o título de engenheiro, e que, para lidar com adultos não deve haver preocupação com o aspecto didático” (DANTAS, 2014, p. 47). Kuenzer (2008, p. 37) corrobora com essa ideia ao afirmar que “ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares”.

Quanto à desnecessidade do uso da didática para o discente adulto, acreditamos que seja uma ideia que careça de fundamento científico, pois se abriga nas asas do comodismo e da indiferença para com as especificidades da maneira de aprender do público adulto. As pessoas dessa faixa etária enfrentam diferentes obstáculos epistemológicos, o que requer diferentes estratégias de ensino, uma vez que possuem motivações, finalidades e características de aprendizagem distintas do

público mais jovem. Para o trabalho com o público adulto, seria importante entender não somente os princípios pedagógicos, como também os andragógicos<sup>5</sup>.

Segundo Apostólico (2012), a Andragogia, como ciência, e que se destina ao aprendizado do adulto, deve usar estratégias que o auxiliem na busca pelo saber emancipatório, algo tão difundido ultimamente. Para tanto, a Didática precisa ser diferenciada de modo a contemplar os aspectos do indivíduo maduro. A educação desse público precisa considerar elementos como: autoconceito, reserva de experiências, prontidão para aprender, perspectiva de tempo e motivação.

Rodrigues e Freitas (2016) analisam a contribuição do Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a prática pedagógica dos docentes não licenciados do IFMS, *campus* Coxim. Segundo os autores, embora a importância da formação pedagógica seja destacada como algo positivo pelos sujeitos da pesquisa, os relatos de alguns professores “indicam **resistência** no aceite das contribuições dos fundamentos pedagógicos para a prática docente” (RODRIGUES; FREITAS, 2016, p. 16, grifo nosso).

Guedes e Sanchez (2017) analisam as influências da formação pedagógica, ou a falta dessa formação, no trabalho dos professores de educação profissional técnica do Instituto Federal do Amapá. A pesquisa tem como sujeitos dois grupos distintos: os licenciados e os bacharéis. Embora tenham percebido essas lacunas de formação nos grupos pesquisados, as autoras constataram que os integrantes da equipe pedagógica

percebem a ocorrência de **resistência** por parte dos professores sem formação pedagógica em receber orientações, acompanhamento e formação. A maioria (55,6%) aponta que há um grau médio de resistência e dizem identificá-la no acompanhamento ao professor (GUEDES; SANCHEZ, 2017, p. 248, grifo nosso).

No artigo em que discutem *Formação Profissional e Perfil Docente da Educação Profissional e Tecnológica*, Souza e Souza (2018) relatam os resultados de uma pesquisa sobre o tema, na qual utilizaram a técnica de entrevista com 33 docentes do IFTM – *campus* Paracatu, aplicando questionários com questões abertas e fechadas. A análise de dados da pesquisa indica que, em geral, os docentes que ingressam nessa instituição possuem experiência anterior no magistério, porém são carentes de formação pedagógica.

Afirmam os autores que, em razão dessa formação docente inadequada aos olhos dos próprios professores, muitos não se reconhecem como docentes, na sua maioria preferindo ser denominados pela formação técnica, em que pertencer a conselhos profissionais melhor lhes identifica. Muitos destes consideram a carreira docente como uma atividade temporária ou como complemento a renda. Para os autores:

---

<sup>5</sup> Andragogia (do grego: andros - adulto e gogos - educar), é um caminho educacional que busca compreender o adulto. Andragogia é a arte de ensinar aos adultos, que não são aprendizes sem experiência, pois o conhecimento vem da realidade (escola da vida). O aprendizado é factível e aplicável. Esse aluno busca desafios e soluções de problemas, que farão diferenças em suas vidas. Busca na realidade acadêmica realização tanto profissional como pessoal, e aprende melhor quando o assunto é de valor imediato. Essa característica foi bastante explorada pelo método de Paulo Freire para alfabetização de adultos.

Esses fatores fazem com que aumente a **resistência** dos professores no que se refere à inserção dos conhecimentos pedagógicos em sua formação, uma vez que não se identificam com a profissão, tendem a considerar essa formação inútil ou cansativa (SOUZA; SOUZA, 2018. p. 307, grifo nosso).

A revisão de literatura sobre essa questão nos permitiu perceber que a resistência à formação pedagógica entre os docentes bacharéis, embora seja assunto pouco explorado pelas pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* em geral, surge na medida em que esses profissionais são questionados sobre a importância e o lugar desse saber, no que diz respeito à constituição do perfil do professor da EPT.

As pesquisas revelaram, para além da resistência, os motivos pelos quais esses profissionais, de modo geral, não buscam, ou não recebem a formação pedagógica. Esse posicionamento passa por diversos fatores: pelo entendimento de que se trata de algo desnecessário; de que o saber técnico seja algo de maior valor de mercado; que os processos seletivos para docência não exijam tal formação; que haja falta de investimento por parte das instituições de ensino; que os cursos de licenciatura não contemplem as discussões necessárias à formação para essa modalidade; que o curso de pedagogia seja voltado para a formação de professores de crianças, e, até mesmo, o entendimento de que o aluno adulto não precisa de didática para aprender.

#### **4 EVIDÊNCIAS DE RESISTÊNCIA À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA REVELADA PELA VOZ DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS**

Entre os objetivos específicos da nossa pesquisa, propomos elencar as possíveis razões de resistência(s) à essa formação entre os docentes da área técnica. Sabendo que a maioria dos profissionais gostam de relatar suas experiências, iniciamos cada entrevista permitindo que o docente compartilhasse um pouco de sua história de vida e carreira. Esse recurso funcionou como uma espécie de “quebra gelo” neste primeiro momento de “tensão”, enquanto se preparavam para responder às primeiras questões mais pontuais da pesquisa.

##### **4.1 PORQUE OS DOCENTES DA ÁREA TÉCNICA DIZEM “NÃO” À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**

Considerando a importância dada aos saberes pedagógicos enunciados pelos sujeitos da pesquisa, procuramos entender as motivações que os levam a restringir o processo de capacitação à área técnica, e não optar pela formação pedagógica, e de algum modo buscar entender as razões da resistência por parte deles a essa formação, já que essa última diz respeito ao fazer desses profissionais da educação.

Observamos que, na percepção deles, essa formação, ou esses conhecimentos, embora sejam reconhecidamente importantes para a docência, não são “tão importantes” em seu processo formativo quanto o saber técnico.

Entre as razões encontradas no discurso desses docentes, que podemos apontar como motivos para resistir à formação pedagógica, destacam-se: que há neles um sentimento de autossuficiência, pois não precisam da pedagogia para saber ensinar; a linguagem deles revela que há diferença de valores entre os saberes técnicos e pedagógicos, com supremacia dos primeiros, e que por se tratar de saberes de valor secundário, ou inferior, não são colocados como prioridade em seu processo formativo. Essa posição assumida pelo docente em desvalorizar a formação pedagógica, de certo modo, tem a conivência da própria Instituição, Costa (2009, p. 99) lembra que o “critério de contratação dos docentes nesses cursos, centra-se na qualidade de seu desempenho na área técnica de atuação”. Ou seja, conforme dados apresentados anteriormente nessa pesquisa<sup>6</sup>, os editais para o concurso de ingresso não exigem conhecimento nessa área.

MATEUS: Eu **sou autodidata**, eu tenho desenvoltura pra estudar sozinho.

BARTOLOMEU: Eu **sempre fui professor**.

JOÃO: Eu não iria fazer pelo motivo da gente ter tantas outras prioridades pra avançar que a gente não ia pensar nessa parte pedagógica. Eu não faria, vou ser sincero pra você.

TIAGO: Acho que não faria.

TOMÉ: Não na parte pedagógica, eu acho que falta mais atualização profissional na parte técnica.

FILIPE: Mas, se você for colocando no dia a dia, essas teorias que a gente vê nos cursos pedagógicos, elas acrescentam, assim... um pontinho em cada momento da sua vida.

O enunciado do professor Mateus revela, em certa medida, lugar(es) de resistência à formação, ora ocupado pelo sujeito professor. Os fragmentos: **sou autodidata, eu sou, eu tenho** e **sozinho** são expressões e termos que revelam autossuficiência, egoísmo, e porque não dizer, arrogância em certa medida? Tudo isso é possível perceber no discurso do professor Mateus, pois em sendo “**autodidata**”, não precisa passar por um curso de formação; ele, por si só, pode encontrar as informações de que precisa para o desempenho do seu trabalho.

Além disso, quando qualificamos o “eu”, conseqüentemente desqualificamos o “outro”, especialmente porque esse discurso se deu no contexto da discussão sobre a necessidade de buscar formação pedagógica com vistas à melhoria na qualidade do trabalho docente. Quando alguém diz: eu sou capaz, está dizendo, em certa medida, que o outro é incapaz; quando diz: “eu” tenho determinada qualidade, deixa a entender que o outro pode não tê-la, igualmente quando diz: “eu” posso

---

<sup>6</sup> Link de acesso ao texto completo da pesquisa:  
<https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/2964>

fazer algo sozinho, produz sentidos de que não precisa de ajuda do “outro”, ou seja, é algo que ele dispensa. Portanto, ao buscar construir a sua imagem, o sujeito-enunciador constrói também a imagem do outro, uma vez que as identidades se constroem a partir das diferenças. Para Marques, “Não obstante o sujeito ter a ilusão de ser a fonte de seu dizer, ele não é, ele é efeito da linguagem. Nessa relação dialógica, o discurso é atravessado pelo outro” (2011, p. 634).

De igual modo soa o fragmento “**Eu sempre fui professor**” no enunciado do professor Bartolomeu. Essa expressão coloca a sua capacidade de trabalho docente como algo anterior à sua formação. Sendo Bartolomeu o mesmo sujeito que relata farta experiência como técnico e engenheiro no setor industrial, ele se contradiz ao dizer que sempre foi professor, porque nesses setores da economia ele desempenhava funções diversas ao ensino. Soma-se a isso a sua atitude de reconhecimento que, ao ingressar na carreira EBTT, teve dificuldades em lidar com o ensino voltado ao público adulto, ocasião em que buscou a especialização em EJA, para preencher uma demanda resultante de sua autoavaliação. Essas contradições ocorrem porque:

Na ótica da AD, o sujeito é atravessado tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente, o que produz não mais um sujeito uno ou do cogito como em algumas teorias da enunciação, mas um sujeito cindido, clivado, descentrado, não se constituindo na fonte e origem dos processos discursivos que enuncia, uma vez que estes são determinados pela formação discursiva na qual o sujeito falante está inscrito (GUERRA, 2009, p. 3).

Os discursos desses enunciadores, tanto de Mateus quanto de Bartolomeu e Filipe, apontam para suas posições-sujeito no discurso. Segundo Guerra (2009, p. 3), existem dois aspectos intervenientes na constituição do sujeito do discurso: “primeiro, o sujeito é social, interpelado pela ideologia, mas se acredita livre, individual e, segundo, o sujeito é dotado de inconsciente, contudo acredita estar o tempo todo consciente”. Na medida em que afirmam: “**sou autodidata**”, “**eu sempre fui professor**”, ou que cursos de formação pedagógica, “**acrescentam, assim... um pontinho**”, eles estão dispensando a necessidade dessa formação explicitamente e, por conseguinte, estão discursivizando contra a relevância da formação pedagógica de professores para a EPT. Esse discurso se posiciona num lugar de legitimação da **des**necessidade de formação docente. Afinal, é algo que se pode aprender “sozinho”, é um saber que “pouco acrescenta”, ou até quem sabe – seja algo que “já se nasce sabendo”.

O discurso desqualificador da formação pedagógica foi estendido pelo professor Bartolomeu. Após relatar que cursou o mestrado tão somente por razões financeiras, acrescenta que o curso não lhe trouxe contribuição alguma do ponto de vista da aprendizagem, pelo contrário, foi marcado pelo enfrentamento com a pedagogia freireana, da qual muito discordou.

BARTOLOMEU: O mestrado em educação não acrescentou praticamente nada, eu discordei muito de muita coisa que eu **tive que aprender**. Por exemplo: eu tive algumas dificuldades foi com **esse autor brasileiro** (Paulo Freire), muita dificuldade com ele né,

mas já foi numa época em que eu já tinha aprendido que era só fazer a citação (grifo nosso).

O fato de o enunciado ter partido de um professor que cursou mestrado em educação nos levou a questioná-lo sobre as ideias e obras freireanas com as quais discordava. Ele demonstrou um sentimento de repulsa, alegou que foram leituras enfadonhas, não se lembrou de nenhuma das obras do educador brasileiro, cujo nome se negou a referir.

A omissão do nome de Paulo Freire, referido apenas como “**esse autor brasileiro**” também tem o seu lugar político e ideológico no discurso desse sujeito. Nele “os efeitos de sentidos que são produzidos atestam a ilegitimidade do outro por meio de críticas a suas ações” (MARQUES, 2011, p. 645), pois não se pode negar a notoriedade alcançada pela obra de Freire nos últimos anos, fato que tem uma relação direta com as posições do presidente da República Jair Bolsonaro, bem como dos cinco ministros da educação<sup>7</sup> nomeados por ele em pouco mais de dois anos de governo. Nomes que transitam entre a desqualificação para o cargo, concepção equivocada de educação e o envolvimento em atos espúrios. Posições essas que são marcadas por discursos que buscam desqualificar o método, a pessoa e a obra “desse autor brasileiro”, como referido por Bartolomeu. Aliás, “desqualificar o adversário é uma marca do discurso político contemporâneo” (MARQUES, 2011, p. 638), ainda que esses adversários sejam ideias vivas de um ser humano que está fisicamente morto, no caso, o cidadão Paulo Freire.

Mas o efeito desse posicionamento foi que “o tiro saiu pela culatra”, pois na medida em que buscaram desqualificar a obra freireana, despertaram outros milhares de leitores, os quais logo perceberam se tratar de questionamento ideológico a um modelo de educação que gera a libertação e a autonomia dos educandos.

Consideremos o enunciado do professor João, engenheiro mecânico, que também está entre os que fizeram especialização na área pedagógica. Embora tenha relatado anteriormente importantes experiências junto ao setor pedagógico e demonstrado até certo apreço por esses conhecimentos, ele é enfático ao responder que, caso a formação não fosse uma exigência legal, ele simplesmente “**não faria**”. Ele justifica que a sua carreira e o trabalho docente têm tantas “**outras prioridades**” para avançar, que não lhe sobraria tempo sequer para “**pensar nessa parte pedagógica**”.

De acordo com Marins (1992)<sup>8</sup>, o homem é feito de inteligência e vontade, e ambas devem ser totalmente dirigidas ao momento presente. É preciso entender e querer empreender, mas para isso é indispensável estabelecer prioridades. As prioridades podem ser classificadas como: essenciais, importantes e acidentais. Sendo **essencial**, aquilo que deve ser feito imediatamente, porque é o que contribuirá de modo mais direto para conduzir o indivíduo em direção ao seu objetivo de vida; ao passo que **importante** é aquilo que, embora seja um dever, é algo que deve ser feito somente após a realização do que foi classificado como essencial; enquanto o **acidental**, embora seja também um dever, precisa ser colocado na fila

<sup>7</sup> Ricardo Vélez Rodríguez, Abraham Weintraub, Carlos Decotelli, Milton Ribeiro e Victor Godoy.

<sup>8</sup> Luiz Almeida Marins Filho, é Ph.D. em Antropologia pela School of Behavioural Sciences Macquarie University, Australia. Conceitos trabalhados na palestra “Motivado para vencer”. <https://www.youtube.com/watch?v=xTjRZ-39s88>.

das prioridades e ser feito somente depois de atendidas as questões essenciais e importantes. Inverter essa ordem implica em viver acidentalmente. Uma vez que a vida se resume ao instante vivido, nós humanos, só temos tempo de fazer uma coisa de cada vez, e para isso é necessário fazer uso da inteligência e da vontade, para decidir com discernimento entre o que é essencial, o importante e o acidental.

Acreditamos ser a partir dessa lógica que os sujeitos da nossa pesquisa façam as suas escolhas, pois, em sua maioria, reconhecem como importantes os saberes pedagógicos. Contudo, a razão principal da sua submissão à essa formação foi a **cobrança** da legislação.

Considerando que acima do importante está o essencial, e este na visão deles é a formação técnica, haja visto que na construção do seu “eu” enquanto professor lhes falta a “disponibilidade para aprender a ensinar” (MARCELO, 2009, p. 11). Isso explica parte da posição de resistência à formação pedagógica ocupada por esses sujeitos: ela é uma prioridade, mas é de segunda classe. É importante, se fosse essencial não sofreria resistência, seria buscada. Afinal, como enuncia João: eles têm tantas “**outras prioridades**” para avançar! Ou, ainda como afirma o professor Filipe:

[...] as teorias que a gente vê nos cursos pedagógicos, elas acrescentam, assim... **um pontinho** em cada momento da sua vida.

No caso de Filipe, que é engenheiro mecânico, conhecedor dos conceitos de geometria, ele bem sabe que é através de uma sucessão infinita de pontos que se forma uma linha, daí a importância do ponto, apesar de essa ser a menor figura geométrica. Contudo, ao atribuir valor às teorias da educação, ele as considera apenas como “**pontinhos**” isolados. Pelo fato de esse professor não se aplicar em ligar esses pontinhos teóricos, encontra dificuldades para entender a relevância dos saberes pedagógicos, uma importante “linha” na construção da carreira docente.

Nossa análise trouxe à luz algumas razões que levam os sujeitos da pesquisa a dizerem “não” à formação pedagógica, destacamos nos seus discursos a presença de um sentimento de autossuficiência; uma escala de valores diferentes entre o saber técnico e o pedagógico, ou mesmo que esse último não seja algo prioritário para sua formação. Por fim, observamos uma ideologia apregoadora da desnecessidade de formação pedagógica. Podemos afirmar que nossa análise vem ratificar os estudos de Dantas, que enfatiza ser “saliente a resistência de inúmeros docentes em atualizar seus conteúdos e procedimentos didáticos” (2014, p. 48).

#### 4.2 A EXIGÊNCIA DA LEGISLAÇÃO COMO PRINCIPAL MOTIVO DA SUBMISSÃO À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Diante de evidências tão claras da posição de resistência à formação pedagógica ocupadas por esses sujeitos, ainda que a maioria deles possui tal formação, passamos a questioná-los sobre os motivos que os levaram a se submeter à referida formação. A motivação principal apontada é que a formação se deu mais em razão das cobranças da legislação. A legislação a que se referem é a Resolução CNE nº 6, de 20 de setembro de 2012, que estabeleceu o ano 2020 como prazo limite para cumprimento da formação pedagógica dos docentes em

efetivo exercício da profissão. Esse posicionamento de resistência se fortalece quando os sujeitos são interpelados, se eles se submetem a uma formação pedagógica, caso ela não fosse uma exigência legal. Suas respostas a essa questão revelam pragmatismo:

MATEUS: Eu entrei aqui sabendo, que em algum momento eu **teria que fazer** uma complementação pedagógica, porque no edital tinha alguma coisa assim.

TIAGO: A legislação pediu que o engenheiro tivesse uma pós, uma licenciatura ou complementação pedagógica. Eu **fiz por causa da legislação** em 2019.

FILIFE: Então, sendo muito sincero pra você. Lógico que todo curso que você faz, te agrega. Mas o que fez a gente fazer aquele curso, foi a questão daquela... não sei se está valendo ainda, **aquela lei que exigia** o professor ter formação pedagógica, eu acho que foi mais por causa disso. Estou sendo sincero com você – **foi exatamente com esse intuito, de cumprir a legislação**.

MATEUS: ... eu vou ser sincero: **difícilmente** eu faria. Vou ser pragmático, **difícilmente** eu faria.

TIAGO: Acho que **não faria**.

JOÃO: Eu **não iria fazer** pelo motivo da gente ter tantas outras prioridades pra avançar que **a gente não ia pensar nessa parte pedagógica**. Eu **não faria**, vou ser sincero pra você.

Os enunciados acima nos permitem identificar facilmente o lugar de resistência assumido pelos sujeitos professores. A presença de fragmentos como: **“teria que fazer”**, **“fiz por causa da legislação”**, **“aquela lei que exigia”** e **“cumprir a legislação”**, mais do que o sentido que assumiram, revelam também a inter-relação do discurso com suas condições de produção, pois, segundo Fernandes, isso “envolve tudo o que está no campo da enunciação, isto é, o contexto histórico-social inerente à produção de sentidos” (2008, p. 45), uma vez que, para argumentarem suas razões, eles se situaram no passado distante, momento em que foram integrados ao quadro efetivo da Instituição, quando já tinham ciência do seu compromisso de passar pela formação recomendada pela legislação.

Além disso, quando os sujeitos apontam a legislação como razão principal da sua formação pedagógica, é também uma maneira de dizer que esse conhecimento é secundário, que “até pode agregar” valor ao trabalho docente, mas que jamais seria uma prioridade para o docente das disciplinas técnicas; por isso o pragmatismo visto nas respostas dos professores Mateus, Tiago e João, respectivamente: **“dificilmente eu faria”**, **“acho que não faria”**, e **“eu não iria fazer”**. Nossa argumentação se ancora neste ponto em Fernandes, quando esclarece que “por trás das palavras ditas, o não-dito produz sentidos que não podem ser controlados e que não se encerram em si” (2008, p. 78). Essa posição de resistência que faz com que o sujeito professor se submeta à formação pedagógica tão somente por uma obrigação, ou para cumprir um dever, ou como justificou o

docente Filipe: “**exatamente com esse intuito, de cumprir a legislação**”, certamente reduz o seu interesse pelo conteúdo do curso, bem como o seu desejo de integração ao grupo, o que impacta também a qualidade do seu aprendizado.

Em resposta a essa mesma questão, outro docente apontou que a busca pela formação pedagógica se deu pela própria percepção da necessidade de melhoria nas suas práticas de ensino:

BARTOLOMEU: Quando vim trabalhar aqui, foi complicado, os alunos não andavam, eles tinham muita dificuldade de entender a matéria. [...] Aí eu falei: como que eu vou ensinar pra esses meninos assim? Com essa **dificuldade toda pra ensinar**, como eu vou trabalhar? Comecei a ver especialização que pudesse atender essa necessidade pra trabalhar aqui no IFES Cachoeiro, entendeu. Aí eu tomei conhecimento **desse tal de EJA**. Aí o pessoal lá do pedagógico conversando comigo, falou sobre **esse negócio** de jovens e adultos. [...] Estavam querendo montar um curso desse também no IFES, [...] aí eu falei: vou fazer especialização **nesse negócio**, e fiz.

Embora o autor do relato enunciado seja mestre em educação e tenha atribuído a sua busca pela formação pedagógica ao fato de ele mesmo ter percebido essa necessidade, em outros enunciados o docente inferioriza o saber pedagógico que, em outro momento, lhe socorreu. No próprio enunciado acima, ao se referir à educação de jovens e adultos como “**esse negócio**”, ou “**desse tal de EJA**”, fica explícito o distanciamento colocado por meio dos pronomes demonstrativos, gerando efeitos de sentido peculiares, quer seja, o sentido e valor pejorativo atribuído a essa modalidade de ensino. Esse posicionamento está de acordo com Fernandes, quando explicita que “o sujeito não é homogêneo, seu discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição, que se negam e se contradizem” (2008, p. 24).

Outro elemento importante e merecedor de destaque, nesse context, é o plano de carreira do docente EBTT, se constituindo por vezes em fator motivador para a busca de melhor titulação. Na busca de crescimento e melhorias salariais alguns dos professores optaram pela área de educação.

BARTOLOMEU: Aí, eu vi na época que se a gente faz uma especialização, **ganha mais dinheiro**. – Vou fazer especialização. Depois eu fiz o mestrado em Assunção no Paraguai, também na área de educação, [...] No caso do mestrado **o motivo foi dinheiro, puramente salário**, e foi na área de educação porque foi o **único que se apresentava e que eu tinha condição de fazer** (grifo nosso).

Quando Bartolomeu atribui a sua busca pelo mestrado exclusivamente ao “dinheiro, puramente salário”, esvazia o valor e significado da sua própria formação; no íntimo ele está a repetir o que afirma em outro momento, que o mestrado “**Não acrescentou praticamente nada**”. Na verdade, seu mestrado em educação se deu por falta de opção, “**foi o único que se apresentava e que eu tinha condição de fazer**”. Ele não fez o curso na área que gostaria, por isso, em outro momento ele enuncia: “eu discordei muito de muita coisa que eu **tive que aprender**”. Nesse

contexto, o gozo do aprendizado que transforma se tornou em uma obrigação por algo que, aos seus olhos, era desprezível. Considerando que a profissão docente não foi planejada, por vezes pensam que não sabem até quando “estarão” professores, por isso “tendem a considerar essa formação inútil ou cansativa” (SOUZA; SOUZA, 2018. p. 307).

#### 4.3 SUPERVALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO TÉCNICO EM RELAÇÃO AO PEDAGÓGICO

Diante desses diversos enunciados que revelam posições de resistência à formação pedagógica, buscamos conhecer a percepção dos docentes sobre as suas necessidades de adquirir algum conhecimento pedagógico, com vistas a um melhor desempenho na função.

A maioria das respostas apontaram que o docente da área técnica, de modo geral, prioriza o saber técnico em detrimento do pedagógico. Essa resistência à formação pedagógica por vezes leva o docente da EPT a minimizar o valor dos saberes oriundos dessa formação, ao mesmo tempo em que supervaloriza o saber técnico, razão por que não sente necessidade de se submeter a uma formação vinculada à educação.

**TOMÉ: Não na parte pedagógica,** eu acho que falta mais atualização profissional na parte técnica.

**TIAGO:** Entre uma formação pedagógica e a técnica, com certeza eu faria **opção pelo técnico.**

**FILIPE:** A formação pedagógica..., ela te dá uma idéia teórica de como lidar com situações que podem acontecer no dia a dia. [...] Mas eu digo a você, **em termos de aula mesmo, você tenta melhorar no seu dia a dia.**

Nos enunciados acima, tanto Tomé, quanto Tiago e Filipe não escondem a preferência por atualizações dos seus currículos na área técnica, deixando evidente “a tendência de encarar com ceticismo ou descaso os aspectos pedagógicos da docência” (COSTA, 2009, p. 99). Para fortalecer essa ideia de que não precisam da formação pedagógica, destacamos abaixo alguns fragmentos de discurso pelos quais não deixam dúvidas, visto que espontaneamente os docentes fazem comparação da importância e do valor prático em uma hipotética atualização de conhecimento nas duas áreas do saber, e, evidentemente, saem em defesa do saber técnico: **“Não na parte pedagógica”, “você tenta melhorar no seu dia a dia”, “com certeza eu faria opção pelo técnico”.**

Se o primeiro nega com firmeza sua necessidade de aperfeiçoamento na área pedagógica, o segundo argumenta que a pedagogia dá apenas uma ideia teórica e quanto às práticas de Ensino afirma que é possível aperfeiçoar no dia a dia, enquanto se trabalha. Entretanto, sua ideia é refutada por Marcelo (2009, p. 14), ao afirmar que “não é totalmente seguro de que a simples experiência faça o melhor mestre”; já o terceiro busca fazer uma comparação direta da importância das duas áreas de conhecimento, e declara: “Entre uma formação pedagógica e a técnica,

com certeza eu faria **opção pelo técnico**". Desse modo, o discurso dos sujeitos demonstrou uma proeminência do saber técnico em relação ao pedagógico, razão por que ele sempre será buscado e esse preterido.

Esse ceticismo a que nos referimos possui um valor determinante no processo de formação e desenvolvimento docente, porque envolve as crenças que esses profissionais em formação trazem consigo a respeito da educação, quando iniciam o seu percurso profissional. "Entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro" (MARCELO, 2009, p. 15).

No entanto, podemos constatar uma percepção diferente entre os sujeitos professores, um profissional que, segundo a pedagogia freireana, se vê na condição de sujeito inacabado, e que, portanto, necessita buscar continuamente novos conhecimentos e aprender novas posturas que na linguagem freireana "o ensinar exige".

ZELOTE: Então, eu acho **que tem muito ainda a se aprender**, [...] o professor não pode ficar parado no tempo, ele tem que tá sempre buscando entender esse processo de ensino aprendizagem. Ele tem que ser dinâmico. Eu acho que tem coisas que **a gente precisa buscar mais**. Hoje tem cenários novos, como alunos com necessidades especiais que a gente não tem uma formação, mas os alunos estão aí e a gente tem tido dificuldade, o setor pedagógico também tem tido dificuldade.

A voz desse docente vai ao encontro da pedagogia freireana, a qual defende insistentemente que o "ensinar exige" consciência do inacabamento e o reconhecimento de ser condicionado. "Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História" (FREIRE, 1996, p. 60).

Ao afirmar que "**tem muito ainda a se aprender**" e que "**precisa buscar mais**", o professor Zelote mostra sua inquietação com a própria limitação do seu saber diante de tantas demandas presentes na educação, a exemplo dos alunos com necessidades especiais. Ele entende que ingressar na carreira docente é estar disposto a viver em permanente busca de novos saberes, novos caminhos ou novas soluções.

Esse é o sentido em que Marcelo (2009, p. 9), afirma que "o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções". Entretanto, salvo em raras colocações, de modo geral, os professores apontam algum proveito, sejam frutos de experiências ou de saberes adquiridos na formação pedagógica; contudo, essa lhes parece algo desnecessário. Sendo assim, dificilmente seria buscada voluntariamente, não fosse ela uma formação exigida pela legislação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso caminho metodológico percorreu documentos legais, institucionais e entrevistas com 9 (nove) docentes da área técnica do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, *locus* da nossa pesquisa. A análise de dados apresentada nesse artigo se restringiu à etapa de entrevistas, as quais responderam satisfatoriamente às perguntas de pesquisa e aos objetivos propostos. A opção pela entrevista não estruturada deu flexibilidade às questões colocadas e permitiu a ampliação do diálogo com os sujeitos, enquanto a Análise de Discurso permitiu a análise mais apropriada dos discursos nesse processo investigativo.

As entrevistas revelaram que a maioria dos docentes se submeteu à formação pedagógica por se sentir pressionada pela *legislação*. No entanto, grande parte deles optou por fazer um curso na rede privada, alegando ser *mais curto e mais leve*; embora os docentes reconheçam a importância da formação pedagógica e indiquem aprendizados que contribuíram para melhoria da sua prática docente, essa formação não é uma prioridade para eles, razão pela qual verticalizam o saber técnico, um saber essencial na percepção desses profissionais.

Entre os motivos dessa resistência destacamos no discurso dos sujeitos a *autossuficiência*, a *falta de tempo*, que tal formação *não é uma prioridade*, ou até mesmo, que esse saber mostra-se de *valor inferior ao saber técnico*.

O enfoque desse fenômeno da resistência à formação pedagógica por parte de docentes da EPT nos permitiu constatar que se trata de um aspecto pouco explorado, no campo de pesquisa da formação de docentes, para essa modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

APOSTÓLICO, Cimara. Andragogia: um olhar para o aluno adulto. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 9, p. 121-130, July 2012. ISSN 2316-3852. Disponível em: <[http://www.fics.edu.br/index.php/augusto\\_guzzo/article/view/31](http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/31)>. Acesso em: 04 dez. 2022.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do Docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jNK4nYMCKvZQLRT3kW3Qfm/?format=pdf&lang=pt>.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? **Revista Nutrição**, Campinas, nº 22, p. 97-104, jan./fev., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rn/a/JrB9J8QYnYbVT9VC4TcHLfm/?format=pdf&lang=pt>.

DANTAS, Cecília Maria Macedo. Docentes Engenheiros e sua preparação didático pedagógica. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 33, nº 2, p. 45-52, 2014.

Disponível em:

<http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/246/191>. Acesso em 12 de nov. de 2021.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. Disponível em:

[https://www.sergiofreire.pro.br/ad/FERNANDES\\_ADRI.pdf](https://www.sergiofreire.pro.br/ad/FERNANDES_ADRI.pdf). Acesso em 18 de fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo. Atlas, 2009.

GUEDES, Isabela Abreu Carvalho. A. C.; SANCHEZ, Liliane Barreira. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso.

**HOLOS**, v. 7, n. 33, p. 238-252, out. 2017. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/322014263\\_A\\_FORMACAO\\_DOCENTE\\_PARA\\_A\\_EDUCACAO\\_PROFISSIONAL\\_TECNICA\\_E\\_SUA\\_INFLUENCIA\\_NA\\_ATUACAO\\_DOS\\_PROFESSORES\\_DO\\_INSTITUTO\\_FEDERAL\\_DO\\_AMAPA\\_-\\_CAMPUS\\_MACAPA\\_UM\\_ESTUDO\\_DE\\_CASO](https://www.researchgate.net/publication/322014263_A_FORMACAO_DOCENTE_PARA_A_EDUCACAO_PROFISSIONAL_TECNICA_E_SUA_INFLUENCIA_NA_ATUACAO_DOS_PROFESSORES_DO_INSTITUTO_FEDERAL_DO_AMAPA_-_CAMPUS_MACAPA_UM_ESTUDO_DE_CASO). Acesso em: 20 jun. 2024.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. **A análise do discurso de linha francesa e a pesquisa nas ciências humanas**. Anais do Sciencult, v.1, n.1, Paranaíba, 2009.

Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3274>.

Acesso em 06 de out. 2022.

KUENZER, Acácia Zineida. **Formação de professores para a Educação**

**Profissional e Tecnológica**: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Rev. Ciências da Educação**, n.8, p. 7-22, jan./abr, 2009. Disponível em:

<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 15 set. 2022.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Edição, São Paulo, Ed. Atlas, 2003.

MARQUES, Welisson. O discurso da revista Veja no contexto da crise do mensalão. **Diálogos**, v. 15, n. 3, p. 631-648, set.-dez./2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3055/305526550002.pdf>. Acesso em 30 set. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 8ª ed. Campinas, Pontes, 2009. 100 p.

RODRIGUES, Marcela R. S. L.; M. C. S. FREITAS. Formar-se para ensinar: experiência de um instituto federal - campus Coxim, IFMS. **RBEPT**, V. 2, nº. 11, p. 51-70, nov. 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4679/pdf>. Acesso em 21 set. 2022.

SOUZA, Terezinha R. Aguiar de; SOUZA, J.F. Formação Profissional e Perfil Docente da Educação Profissional e Tecnológica: um estudo no Iftm - campus Paracatu. **Revista Holos**, ano 34, V. 03, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2916/pdf>. Acesso em 20 de jun. 2022.

VENTURA, Rodrigo. Os Paradoxos do conceito de resistência: do mesmo à diferença. **Revista Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, nº 32, p. 153-162, nov. 2009. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372009000100018&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372009000100018&lng=pt&nrm=iso). acesso em 19 out. 2021.