

Perfil de Formação dos Profissionais que atuam na Educação Profissional da rede estadual de Pernambuco: da importância da formação técnica e pedagógica ao notório saber

Professional Training Profiles in Vocational Education within the State Network of Pernambuco: From the Importance of Technical and Pedagogical Preparation to Recognized Expertise

Recebido: 17/10/2023 | **Revisado:** 24/08/2025 | **Aceito:** 28/10/2025 | **Publicado:** 15/06/2026

Sérgio Severo do Nascimento
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0237-8050>
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
E-mail: sergio.severo@ufpe.br

Como citar: NASCIMENTO, S. S Perfil de Formação dos Profissionais que atuam na Educação Profissional da rede estadual de Pernambuco: da importância da formação técnica e pedagógica ao notório saber. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 01, n. 26, p. 1-24 e16563, jun. 2026. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

Resumo

Este estudo analisa o perfil de formação dos profissionais que atuam na educação profissional da rede estadual de Pernambuco, com foco em suas percepções sobre a formação técnica, pedagógica e o conceito de notório saber. A pesquisa utilizou abordagem quali-quantitativa, combinando revisão bibliográfica e investigação empírica, realizada por meio de questionário on-line. Os resultados mostram que a maioria dos docentes é bacharel e valoriza a formação pedagógica. Contudo, muitos desconhecem o significado do notório saber e seus impactos nas políticas de formação docente, enquanto uma parcela menor rejeita esse dispositivo.

Palavras-chave: Educação Profissional; Formação Docente; Formação Técnica e Pedagógica; Notório Saber; Políticas Educacionais.

Abstract

This study analyzes the training profile of professionals working in vocational education within the state network of Pernambuco, focusing on their perceptions of technical and pedagogical training and the concept of recognized expertise. The research employed a quali-quantitative approach, combining bibliographic review and empirical investigation conducted through an online questionnaire. The results show that most teachers hold bachelor's degrees and value pedagogical training. However, many are unfamiliar with the meaning of notório saber and its impact on teacher training policies, while a smaller group rejects this mechanism.

Keywords: Vocational Education; Teacher Training; Technical and Pedagogical Preparation; Recognized Expertise; Educational Policies.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional no Brasil tem como finalidade preparar os estudantes para o mundo do trabalho, articulando saberes teóricos e práticos e promovendo sua formação integral. Esse processo busca desenvolver competências que favoreçam o exercício da cidadania, a empregabilidade e a atuação em diferentes setores profissionais (INEP, 2021). Assim, além da qualificação técnica e científica, a Educação Profissional visa atender às demandas sociais e produtivas, formando indivíduos capazes de integrar trabalho, ciência e tecnologia.

Historicamente, a Educação Profissional passou por significativas transformações. Registros apontam sua origem no período colonial e imperial, culminando na criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1906. Posteriormente, em 1937, essas instituições se transformaram em Liceus Profissionais e, em 1942, em Escolas Industriais e Técnicas, incluindo o Sistema S. Em 1959, surgiram as Escolas Técnicas Federais, que, na década de 1990, foram reorganizadas como Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), reforçando a dualidade entre ensino médio e profissional e preparando os estudantes também para o acesso ao ensino superior (GARCIA et al., 2018).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Educação Profissional ganhou um capítulo específico, estabelecendo princípios de expansão e democratização do acesso. Esse marco preparou o terreno para a transformação dos Cefets em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em 2008. O art. 39 da LDB, alterado pela Lei nº 11.741/2008, consolidou a integração da Educação Profissional e Tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, relacionando-a às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2008).

No estado de Pernambuco, esse movimento foi acompanhado pela criação do Programa de Educação Integral (Lei Complementar nº 125/2008), voltado à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e Médio, bem como à qualificação profissional dos estudantes da rede pública. O programa foi posteriormente ratificado pela Lei Complementar nº 364/2017, fortalecendo as políticas educacionais estaduais.

Mais recentemente, a Lei nº 13.415/2017 instituiu o Novo Ensino Médio, que reorganizou o currículo e introduziu itinerários formativos, incluindo a formação técnica e profissional, sob a promessa de ampliar a flexibilidade e a autonomia dos estudantes. Contudo, a reforma trouxe pontos controversos, especialmente no que se refere à formação docente. O art. 6º dessa lei permite que profissionais com notório saber, reconhecido pelos sistemas de ensino, ministrem conteúdos em áreas afins, mesmo sem formação pedagógica. Para Machado (2021, p. 60), tal dispositivo revela a ausência de políticas estruturadas de formação de professores, aprofundando o déficit docente na Educação Profissional.

[...] a estratégia de adoção do dispositivo do notório saber nesse contexto legal, se transforma em artifício de encobrimento, que acaba sendo de revelação da ausência de políticas de formação de

professores para o conjunto da educação básica, no contexto na qual se encontra a formação técnica e profissional e que resultou no déficit docente atual para essa modalidade educacional.

A formação docente, tema debatido há décadas, é fundamental para a qualidade do ensino. Moura (2008) destaca que ela deve ir além da mera transmissão de conteúdos, incorporando valores, saberes e experiências construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor. Na Educação Profissional e Tecnológica, essa formação assume papel ainda mais central, pois o docente precisa dominar não apenas os conteúdos técnicos de sua área, mas também fundamentos didáticos, pedagógicos e metodológicos que sustentem o processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse contexto, este estudo busca responder às seguintes questões: quem são os profissionais que atuam na Educação Profissional da rede estadual de Pernambuco? Qual o perfil de formação acadêmica desses docentes? Como compreendem a importância da formação técnica e pedagógica para sua atuação? Qual a percepção sobre o notório saber?

Assim, o objetivo deste artigo é analisar o perfil de formação dos profissionais que atuam na Educação Profissional da rede estadual de Pernambuco e suas percepções acerca da relevância da formação técnica, pedagógica e do notório saber. O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos a contextualização da rede estadual de Educação Profissional em Pernambuco e discutimos a formação docente nesse campo; em seguida, expomos os resultados da pesquisa empírica e sua análise; por fim, trazemos as considerações finais e as referências utilizadas.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A formação de professores para a educação profissional, ao longo da história, tem se configurado como um processo descontínuo e marcado por fragilidades estruturais. Machado (2008, p. 11) identifica a existência de uma corrente política que tende a desvalorizar essa formação, o que resulta na ausência de políticas públicas consistentes e de longo prazo voltadas à preparação docente. A autora enfatiza que “[...] a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil”. Em consonância, Peterossi (1994) reforça que a trajetória da educação profissional é atravessada pela não formação de seus docentes, visto que nunca se consolidou uma proposta efetiva de qualificação didático-pedagógica. Essa descontinuidade histórica revela não apenas a negligência do Estado em relação à formação docente, mas também a persistência de uma concepção utilitarista da educação profissional, que privilegia o atendimento imediato às demandas do mercado em detrimento da valorização da prática pedagógica.

A LDB nº 4.024/61 trouxe avanços ao prever alternativas para a formação docente, como os Cursos Especiais de Formação Técnica. No entanto, a reforma universitária de 1968 extinguiu tais possibilidades e impôs a formação superior como requisito para todos os professores do ensino médio (PAIVA; CORREIA; BATISTA, 2017). Embora essa medida tenha elevado o nível acadêmico exigido, desconsiderou as especificidades da docência na educação profissional e tecnológica, perpetuando lacunas que ainda comprometem a valorização e a identidade dessa formação. Entendo que essa decisão reforçou uma visão reducionista da EPT, subordinando-a a um modelo único de formação, pouco sensível às suas particularidades pedagógicas e sociais.

Ao longo dos anos, diversos instrumentos legais foram promulgados com o intuito de orientar a formação docente no Brasil, entre eles a criação do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), voltado à capacitação de professores para a educação profissional. Em 1971, a Portaria nº 432 do Ministério da Educação e Cultura instituiu a organização curricular dos Esquemas I e II. O primeiro destinava-se à complementação pedagógica para diplomados de nível superior, enquanto o segundo atendia a diplomados de nível técnico, contemplando tanto habilidades pedagógicas quanto conteúdos técnico-profissionais específicos (BRASIL, 1971). Apesar de representar um esforço de sistematização, tal proposta revelou limitações, pois manteve a formação docente da educação profissional fragmentada e secundária em relação às demais modalidades, evidenciando a ausência de uma política integrada e contínua para o setor.

Diversas normatizações legais foram instituídas com o objetivo de sistematizar e orientar o processo de formação de professores, tanto para a educação básica quanto para a educação profissional. Contudo, esse percurso foi marcado por inúmeros entraves, especialmente pela ausência de políticas públicas consistentes voltadas à formação inicial e continuada dos docentes. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representou um avanço ao conferir à educação profissional e tecnológica um capítulo específico, integrando-a “[...] aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”, o que possibilitou sua organização em eixos tecnológicos e a construção de itinerários formativos mais alinhados às especificidades do mundo do trabalho (BRASIL, 2008).

A ausência de regulamentação detalhada para a formação docente na educação profissional e tecnológica não representa apenas uma lacuna normativa, mas revela uma problemática histórica profundamente enraizada na dualidade estrutural da educação brasileira. Como aponta Machado (2008), a desarticulação entre teoria e prática fragiliza a preparação dos professores, reduzindo-a a uma perspectiva tecnicista, pouco capaz de fomentar a reflexão crítica sobre os processos formativos. Ciavatta (2005) reforça essa análise ao afirmar que a fragmentação entre formação intelectual e técnica limita a construção de um projeto educacional omnilateral, perpetuando a lógica que separa a formação para o trabalho da formação para a cidadania. Nesse sentido, a lacuna institucional herdada da LDB e aprofundada pelo Decreto nº 2.208/97 expressa não apenas indefinições legais, mas escolhas políticas e ideológicas que historicamente subordinam a educação profissional às demandas imediatas do mercado.

No cenário contemporâneo, essa problemática se intensifica diante da implementação do Novo Ensino Médio e das recentes diretrizes para a formação docente. Embora tais normativas busquem atualizar os parâmetros formativos, observa-se a manutenção da lógica fragmentada que dissocia a dimensão pedagógica da dimensão técnica, o que ameaça consolidar um modelo formativo pragmático, voltado para a empregabilidade imediata em detrimento da formação integral. Assim, a análise crítica de Machado e Ciavatta revela-se atual e necessária: o desafio que se impõe à EPT é o de superar a visão instrumental da formação docente e construir políticas públicas estruturadas, capazes de articular pedagogia, trabalho e ciência como dimensões indissociáveis, garantindo uma formação crítica, contextualizada e socialmente comprometida.

A Resolução CNE/CEB nº 2/97 instituiu programas especiais de formação pedagógica para docentes do ensino fundamental, médio e da educação profissional de nível médio, totalizando 540 horas — 300 de estágio profissional e 240 de formação teórica, também oferecida à distância. Paiva, Correia e Batista (2017, p. 161) observam que havia “[...] nitidamente uma tendência de pouca valorização da formação teórica e que a discussão sobre uma licenciatura plena para essa área foi posta de lado, visto que o Programa Especial de Formação daria certificação em equivalência à licenciatura”. Neste sentido, compreende-se que, apesar de formalmente estruturada, a formação docente foi concebida de maneira instrumental, priorizando a certificação prática em detrimento da consolidação de saberes teóricos e pedagógicos. A medida, portanto, reflete uma desvalorização histórica da profissão docente na educação profissional, indicando que a busca por eficiência imediata na preparação de professores acabou por comprometer a qualidade e a integralidade da formação pedagógica necessária para atender às demandas específicas da EPT.

Nesse contexto, as autoras destacam o Parecer CNE/CEB nº 37/2002, elaborado em resposta a uma consulta do Departamento Nacional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial sobre a formação e o exercício docente na educação profissional de nível médio. O relator do parecer ressaltou que

a rigor, a docência para a educação profissional não está completamente regulamentada. Os dispositivos legais e normativos em vigor constituem respaldo suficiente para um entendimento relativamente flexível e adequado às múltiplas e cambiantes necessidades da educação profissional (CNE, 2002, p. 2).

Essa declaração evidencia que, apesar da existência de instrumentos legais e normativos, a formação docente na educação profissional permanece desarticulada e sem diretrizes claras, dependendo da interpretação das instituições de ensino. Tal situação reforça a persistência de lacunas estruturais, que comprometem a consolidação de políticas públicas eficazes e contínuas para a capacitação adequada dos professores da EPT.

Em continuidade, a Resolução CNE/CEB nº 1/2008 ampliou essa flexibilização ao definir os profissionais do magistério da educação básica aptos a receber remuneração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A normativa incluiu não apenas docentes não licenciados, mas também profissionais com notório saber, autorizados a atuar de forma precária e provisória, desde que preparados em serviço: “os profissionais experientes, não graduados, que forem devidamente autorizados a exercer a docência pelo órgão competente, em caráter precário e provisório, desde que preparados em serviço para esse magistério” (CNE, 2008, p. 2). Tal medida evidencia a priorização da experiência prática sobre a formação acadêmica formal, reforçando a discussão sobre a precarização da carreira docente e os desafios para garantir uma formação pedagógica consistente na educação básica e profissional.

No mesmo ano, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892/2008, representou um marco na expansão e democratização da educação profissional no Brasil. Essa política visava atender às demandas do mundo do trabalho e do desenvolvimento social, enfatizando a necessidade de um corpo docente qualificado, “[...] com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho” (MACHADO, 2008, p. 14). Entretanto, mesmo com a ampliação da rede federal, persistiu a carência de professores com formação técnica e pedagógica adequada, evidenciando que a expansão quantitativa da educação profissional não foi acompanhada de políticas eficazes de formação docente, mantendo, assim, a tensão histórica entre a necessidade de profissionais qualificados e a precarização da carreira docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, reafirmam a tendência histórica de flexibilização da formação docente na EPT. O art. 40 da resolução prevê, como excepcionalidade, o reconhecimento parcial ou total dos conhecimentos profissionais dos professores em efetivo exercício, substituindo a formação acadêmica formal por experiência prática. Maldaner (2017, p. 183) observa que “a formação de professores para a EPT sempre foi tratada de forma marginal, aligeirada e imediatista”, indicando que a política educacional priorizou rapidamente a oferta de docentes para atender às demandas do mercado, em detrimento da consolidação de saberes pedagógicos e do compromisso político com a valorização da profissão docente.

No contexto do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, a organização curricular foi estruturada em cinco eixos formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Para o quinto eixo, relativo à formação técnica e profissional, a legislação permite a contratação de profissionais com notório saber, flexibilizando a exigência de formação pedagógica e priorizando a experiência prática. Conforme Machado (2021), esses profissionais podem apresentar declarações formais de experiências prévias na área correspondente ao curso para se habilitar ao processo seletivo, cabendo aos respectivos sistemas de ensino analisar e validar sua admissão. Embora essa medida reconheça a relevância da experiência prática, ela evidencia uma fragilização histórica da formação docente na educação profissional, ao colocar em segundo plano as competências pedagógicas essenciais. Tal flexibilização pode comprometer a qualidade do ensino e a capacidade do docente de integrar saberes técnicos e

pedagógicos, limitando o desenvolvimento integral dos estudantes e reforçando uma visão restrita da educação profissional voltada apenas às demandas imediatas do mercado.

Ainda segundo Machado (2021, p. 58), o reconhecimento do notório saber historicamente foi utilizado pelas universidades para suprir a carência de docentes com títulos de mestrado e doutorado, diante da limitada oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse contexto, o notório saber representa a legitimação de conhecimentos adquiridos por meio de experiências práticas e vivências ao longo da vida, comprovados, quando possível, por pesquisas e resultados acadêmicos, com caráter excepcional e voltado ao exercício do magistério superior. A autora ressalta que a credibilidade e segurança conferidas por essa titulação contribuem para promover os processos de ensino e aprendizagem nos meios formais de escolarização. No entanto, a utilização desse expediente para a contratação de docentes no quinto eixo do Novo Ensino Médio levanta preocupações quanto à fragilização da formação pedagógica, à desvalorização da docência e ao risco de comprometer a qualidade do ensino técnico e profissional.

O título de notório saber, anteriormente exclusivo das universidades para a contratação de docentes no ensino superior, passou a ser utilizado pela Lei nº 13.415/2017, permitindo que os sistemas de ensino no Brasil admitam profissionais para lecionar no quinto eixo formativo sem a necessidade de concurso público ou de licenciatura. Nesse sentido, Machado (2021, p. 59) observa que “[...] no contexto dessa legislação, o expediente do notório saber representa qualquer coisa muito diferente do visto acima para as universidades e não deixa de causar polêmica”. Essa medida é preocupante, pois evidencia uma solução improvisada para suprir carências no corpo docente da educação profissional e tecnológica, sem garantir a formação pedagógica adequada. Além disso, reforça um padrão de flexibilização que corre o risco de se estender a outros segmentos educacionais, consolidando um cenário de fragilização da docência e desvalorização da formação docente.

Não apenas não houve avanços, como também se registrou um retrocesso na formação docente para a educação profissional. A medida evidencia um relaxamento das exigências necessárias ao exercício da docência nessa modalidade, priorizando expedientes como o notório saber em detrimento de políticas públicas estruturadas de formação docente. Nesse sentido, Machado (2021, p. 60) observa que o notório saber funciona como um

[...] artifício de encobrimento, que acaba sendo de revelação da ausência de políticas de formação de professores para o conjunto da educação básica, no contexto na qual se encontra a formação técnica e profissional e que resultou no déficit docente atual para essa modalidade educacional.

Sendo assim, compreende-se que a flexibilização normativa, ao tentar suprir lacunas imediatas de pessoal docente, compromete a consolidação de uma formação pedagógica sólida e integral, perpetuando fragilidades históricas da educação profissional e tecnológica e evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas

consistentes, capazes de articular conhecimentos técnicos e pedagógicos para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Corroborando a análise de Machado (2021), Gomide e Jacomeli (2020, p. 165) destacam que “[...] ao admitir que indivíduos com notório saber possam dar aula, evidencia-se que não haverá investimento na formação de professores e os especialistas com notório saber farão ‘bicos’ na profissão docente”. As autoras questionam se o governo dispõe de condições efetivas para qualificar os jovens no âmbito da formação profissional, quando as normativas vigentes seguem uma trajetória de fragilização e precarização da carreira docente. Embora seja indiscutível que o ensino médio necessite de reformulações para atender às demandas da contemporaneidade, é fundamental enfrentar “[...] os desafios reais e estruturais relacionados com a valorização da carreira docente, a formação inicial e continuada de professores, a ampliação da infraestrutura de escolas e garantia não só do acesso, mas da permanência dos estudantes, em especial os mais pobres, na escola” (GOMIDE; JACOMELI, 2020, p. 165). A negligência desses aspectos compromete a qualidade do ensino e evidencia que a mera reorganização curricular não é suficiente; é preciso fortalecer políticas públicas que assegurem a formação integral dos docentes, garantindo, assim, processos de ensino e aprendizagem efetivos e equitativos.

Além disso, compreendo que o docente da educação profissional deve carregar consigo não apenas os conhecimentos técnicos de sua área de atuação, mas também habilidades pedagógicas que lhe permitam mediar de forma eficaz os processos de ensino e aprendizagem. O ambiente educacional da EPT exige mais do que a formação de mão de obra qualificada: é preciso promover a formação omnilateral dos sujeitos. Nesse sentido, os quatro pilares da educação propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser — oferecem a base para preparar estudantes não apenas para o mundo do trabalho, mas também para a convivência em sociedade, desenvolvendo cidadãos críticos, éticos e capazes de enfrentar adversidades com senso de justiça e empatia.

Nesse sentido, a prática docente exige que o profissional conheça profundamente a realidade escolar, inserindo-se no contexto específico da instituição e comprometendo-se com seu espaço e tempo. Verges e Paula (2021, p. 131) enfatizam que “[...] para manter certo comprometimento com o espaço/tempo, de um determinado contexto, é importante conhecer esse universo de acessos, oportunidades e desafios que se anunciam (ou não) para o exercício da docência”. Quando um profissional é contratado exclusivamente pelo critério do notório saber, sua atuação tende a limitar-se ao ensino prático, desconectando-se das dinâmicas pedagógicas, dos processos de avaliação e das metodologias necessárias para transformar suas habilidades em estratégias eficazes de aprendizagem. Assim, a integração de saberes técnicos e pedagógicos torna-se indispensável para garantir que os estudantes desenvolvam competências plenas e que a educação profissional cumpra seu papel de formação cidadã e profissional.

No contexto da formação docente para a educação profissional e tecnológica, Moura (2008, p. 30) destaca que é fundamental preparar professores para além das técnicas didáticas voltadas exclusivamente à transmissão de conteúdos. Esses

profissionais devem também possuir conhecimentos sobre políticas públicas no setor educacional, o que contribui “[...] para a consolidação de práticas profissionais que ultrapassem os limites da educação bancária”. Nessa perspectiva, o papel do professor deixa de ser o de mero depositário de conteúdos, enquanto o aluno deixa de ser um receptor passivo; ao contrário, o estudante torna-se protagonista do processo de ensino-aprendizagem, construindo seu próprio conhecimento com a mediação do docente, que atua como facilitador e orientador na apropriação e aplicação do saber.

Diante das críticas de especialistas quanto à ausência de políticas públicas consistentes para a formação de professores destinados à educação profissional no Brasil, e considerando as disposições da Lei de Reforma do Ensino Médio relativas à contratação de profissionais com notório saber para o quinto eixo formativo, torna-se essencial aprofundar as discussões sobre o tema. Nesse contexto, é igualmente importante conhecer o perfil dos docentes que atuam nos componentes curriculares da educação profissional, especialmente na rede estadual de Pernambuco, de modo a traçar um panorama detalhado desse público. Tal análise possibilita compreender a percepção desses profissionais sobre a relevância da formação técnica e pedagógica, bem como suas opiniões acerca da contratação por notório saber, permitindo avaliar os impactos dessa modalidade de ingresso sobre a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes.

3 DESIGN METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, adotou-se uma abordagem quali-quantitativa, que combina técnicas de análise de dados qualitativos e quantitativos, permitindo compreender tanto a percepção individual quanto as tendências gerais observadas. Segundo Knechtel (2014, p. 106), a abordagem quali-quantitativa objetiva “[...] interpretar as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)”.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre formação docente na educação profissional, baseada em autores como Ciavatta (2005), Frigotto (2010), Kuenzer (2024), Machado (2008, 2021), Moura (2008, 2014), entre outros autores renomados. A pesquisa bibliográfica, conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 183), proporciona “[...] contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”, permitindo fundamentar teoricamente o estudo e subsidiar a construção dos instrumentos de coleta de dados.

A pesquisa empírica foi realizada por meio de questionários estruturados, aplicados de forma online, via Google Forms, com autorização prévia dos participantes. Foram considerados três grupos de profissionais que atuam diretamente no processo pedagógico da educação profissional no estado de Pernambuco: gestores de escolas técnicas, coordenadores e docentes.

Os questionários foram estruturados da seguinte maneira:

- ✓ Gestores: 8 perguntas fechadas e 2 perguntas abertas.
- ✓ Coordenadores: 7 perguntas fechadas e 2 perguntas abertas.
- ✓ Docentes: 15 perguntas fechadas e 2 perguntas abertas.

A escolha do questionário se deu por ser “[...] uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121).

O *locus* da pesquisa compreendeu as 50 escolas técnicas do estado de Pernambuco que ofertam educação profissional nas modalidades integrada, subsequente e concomitante, tanto presencial quanto a distância. A amostra foi composta por profissionais dos três grupos apresentados acima, que atuam diretamente no processo pedagógico na escola. No total, participaram da pesquisa 21 gestores, 50 coordenadores (18 pedagógicos e 32 de curso técnico) e 100 docentes em efetivo exercício, configurando uma amostra representativa do universo da rede estadual de educação profissional.

A tabela a seguir resume os grupos participantes, instrumentos de coleta e o tipo de análise realizada:

Tabela 1: Perfil da amostra e instrumentos de coleta

Grupo de participantes	Nº de participantes	Instrumento de coleta	Tipo de perguntas	Tipo de análise
Gestores	21	Questionário online	8 fechadas, 2 abertas	Quantitativa: estatística descritiva (frequência e percentuais) Qualitativa: análise de conteúdo temática
Coordenadores	50 (18 pedagógicos, 32 de cursos técnicos)	Questionário online	7 fechadas, 2 abertas	Quantitativa: estatística descritiva (frequência e percentuais) Qualitativa: análise de conteúdo temática
Docentes	100	Questionário online	15 fechadas, 2 abertas	Quantitativa: estatística descritiva (frequência e percentuais) Qualitativa: análise de conteúdo temática

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas fornecidas pelos entrevistados.

Para análise dos dados quantitativos, utilizou-se a estatística descritiva, que permite “[...] organizar, resumir e apresentar dados de forma significativa, possibilitando a visualização de tendências, frequências e distribuições dentro de um conjunto de informações” (TRIOLA, 2018, p. 45). Já as respostas abertas foram submetidas à análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), seguindo as etapas de leitura exaustiva, codificação das respostas, categorização e interpretação. Esse procedimento visou identificar padrões e significados emergentes relacionados à formação técnico-pedagógica e à percepção sobre a contratação por notório saber. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas que permitem interpretar e sistematizar o conteúdo das comunicações, extraíndo indicadores que possibilitem inferir conhecimentos acerca das condições de produção e recepção das mensagens analisadas.

O tratamento integrado dos dados quantitativos e qualitativos possibilitou o delineamento detalhado do perfil dos professores da educação profissional em Pernambuco, contribuindo para compreender como a formação técnico-pedagógica e a utilização do notório saber impactam o exercício docente no contexto da educação profissional e tecnológica.

4 REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos de forma descritiva os dados construídos a partir das análises realizadas com base nas informações obtidas por meio dos questionários estruturados respondidos pelos participantes da pesquisa. A interpretação foi orientada pelas categorias de análise e pelo referencial teórico adotado, conforme as técnicas indicadas no percurso metodológico.

A organização dos resultados segue o objetivo previamente estabelecido, de modo a responder à questão norteadora do estudo. O percurso analítico foi estruturado a partir das informações coletadas, estabelecendo um diálogo contínuo entre os dados empíricos, as categorias de análise, o referencial teórico, a realidade investigada e o objeto de estudo.

4.1 PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE

Entre os participantes deste estudo, apresentamos inicialmente o perfil dos gestores e coordenadores. No grupo de gestores de escolas técnicas, 57,1% são do sexo masculino e 42,9% do sexo feminino. A maioria (52,4%) encontra-se na faixa etária de 51 a 60 anos. Todos possuem formação em licenciatura, distribuída nas seguintes áreas: Linguística, Letras e Artes (33,3%); Ciências Humanas (19%); Ciências Exatas e da Terra (19%); Ciências Biológicas (14,3%) e Ciências da Saúde (14,3%). No que se refere à formação continuada, 81% concluíram pós-graduação em nível de especialização, 14,3% possuem mestrado e 4,8% doutorado.

No grupo de coordenadores, 64% exercem a função de coordenador de curso e 36% atuam como coordenador pedagógico. Predominantemente do sexo feminino (62%), 38% são do sexo masculino. A faixa etária mais frequente é de 31 a 40 anos (38%), seguida pela de 41 a 50 anos (34%). Quanto à formação inicial, 48% possuem bacharelado, 40% licenciatura, 10% formação tecnológica e 1% apenas curso técnico. As áreas de formação são variadas, com predominância em Ciências Humanas (28%) e Ciências Exatas e da Terra (20%). Em relação à formação continuada, 58% possuem pós-graduação em nível de especialização, 30% mestrado, 6% doutorado e 6% não possuem qualquer curso de pós-graduação.

Dos professores que atuam na educação profissional em Pernambuco, 62% são do sexo masculino e 38% do sexo feminino. A faixa etária é variada, com predominância de docentes entre 31 e 40 anos (43%) e 33% na faixa de 41 a 50 anos. Esse perfil é semelhante ao observado a nível nacional. De acordo com o Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica (INEP, 2021), dos 119.501 professores que atuam em cursos técnicos, 52% são do sexo masculino, e a maioria está na faixa etária de 30 a 40 anos. Observa-se, portanto, que grande parte dos docentes da rede estadual de Pernambuco encontra-se em nível de maturidade intermediário, possuindo, possivelmente, uma significativa bagagem de conhecimentos técnicos oriundos de experiências profissionais anteriores ou concomitantes ao exercício da docência.

O perfil acadêmico dos profissionais da educação profissional é heterogêneo, refletindo saberes variados. Moura (2014) identifica quatro trajetórias distintas de formação acadêmica entre os docentes da área: profissionais não graduados, bacharéis ou tecnólogos em cursos superiores, licenciados para disciplinas da educação básica e aqueles em processo de formação, todos atuantes na educação profissional. No caso da rede estadual de Pernambuco, observa-se que 65% dos docentes entrevistados possuem formação em bacharelado. Machado (2008) destaca a falta de qualificação docente como um dos principais desafios para a expansão da educação profissional no Brasil, impactando diretamente a qualidade do ensino ofertado aos estudantes. A autora enfatiza que os cursos de licenciatura desempenham papel essencial na formação inicial e na profissionalização dos professores, desenvolvendo “[...] pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional” (MACHADO, 2008, p. 15), alinhadas a saberes técnicos, prática docente e à integração entre ensino, pesquisa e extensão, o que influencia diretamente a qualidade do ensino e a qualificação dos estudantes.

Em relação à formação continuada, 60% dos professores da rede estadual possuem pós-graduação em nível de especialização, 24% mestrado, 7% doutorado e 9% não possuem curso de pós-graduação. A formação continuada é um processo permanente de aprimoramento profissional. Kuenzer (2024), destaca que os desafios da formação docente continuam se articulando com processos de precarização do trabalho e da formação, em especial quando se consolida um modelo que valoriza mais a experiência direta do que o preparo pedagógico e crítico para o exercício da docência. Nesse sentido, os cursos de pós-graduação – seja em especialização, mestrado ou doutorado – assumem papel essencial para qualificar o docente, fortalecendo não apenas o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de contextualizar, investigar e problematizar sua prática pedagógica.

Além disso, os docentes apresentam formação em diversas áreas do conhecimento, com maior incidência em Ciências Humanas (24%), Ciências Exatas e da Terra (23%) e Ciências Sociais Aplicadas (15%). As áreas de formação estão diretamente relacionadas aos eixos tecnológicos em que atuam, predominando Gestão e Negócios (32%), Informação e Comunicação (22%) e Produção Cultural e Design (13%). A implantação de cursos técnicos considera, entre outros fatores, o Arranjo Produtivo Local (APL), que orienta a definição do eixo tecnológico e a escolha do curso para determinada região. Nesse contexto, é essencial que a seleção de docentes considere a formação inicial compatível com o eixo tecnológico do curso, garantindo alinhamento eficiente entre o conhecimento do professor e o currículo ofertado, complementado posteriormente pela formação continuada e cursos de pós-graduação. Observa-se que, embora a formação inicial e continuada dos docentes seja adequada aos eixos tecnológicos, há desafios na articulação dessa qualificação com os processos de contratação, os quais podem influenciar diretamente a alocação eficiente dos profissionais e o alcance dos objetivos educacionais da rede estadual.

No que se refere à forma de contratação dos docentes da educação profissional no Brasil, segundo o Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica (INEP, 2021), em 2019, as instituições estaduais possuíam 46% de professores concursados/efetivos e 36,9% com contratos temporários. A rede estadual de Pernambuco apresenta panorama inverso: 77% dos docentes atuam por meio de contratos temporários, enquanto apenas 23% são concursados/efetivos. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas mais efetivas para a contratação de docentes na educação profissional do estado. O primeiro e último concurso para professor do quadro permanente da rede estadual, contemplando a modalidade de educação profissional, ocorreu em 2015, por força da Portaria Conjunta SAD/SEE nº 110, de 11 de dezembro de 2015, prevendo apenas 200 vagas para toda a rede estadual. Seis anos depois, com praticamente o dobro de escolas técnicas estaduais – atualmente 50 unidades – a rede continua preenchendo lacunas de professores por meio de seleção pública simplificada. Esse contexto reforça a urgência de medidas estruturantes na política de contratação docente, de modo que a qualificação e a experiência dos profissionais possam ser plenamente articuladas com as necessidades curriculares e pedagógicas da educação profissional no estado.

Além das características de formação e da forma de contratação, é relevante analisar a experiência profissional dos docentes atuantes na educação profissional da rede estadual de Pernambuco. Observa-se que 42% dos professores possuem mais de seis anos de atuação na profissão, enquanto 24% têm menos de cinco anos de experiência. Vale destacar que 6% iniciaram sua carreira docente na própria rede estadual, evidenciando pouca ou nenhuma experiência prévia como professores. No que se refere ao tempo de permanência na escola atual, 41% dos docentes estão há menos de um ano na unidade, e 47% têm entre um e cinco anos de atuação na mesma instituição. Do total de respondentes, 86% dedicam integralmente seu tempo à rede estadual de educação profissional de Pernambuco, enquanto 14% lecionam também em outras instituições da rede estadual. Esse panorama evidencia que, embora muitos professores possuam experiência consolidada na profissão, a rotatividade e a atuação parcial em diferentes instituições podem impactar a continuidade pedagógica e o fortalecimento das práticas educacionais na rede estadual, reforçando a necessidade de políticas de retenção e valorização docente.

Analisando a modalidade de ensino e a carga de trabalho dos docentes da educação profissional da rede estadual de Pernambuco, observa-se que 59% atuam na modalidade presencial, 15% na EaD e 26% em ambas. Quanto à forma de oferta, 75% lecionam no subsequente, 50% no articulado e 36% no concomitante, considerando que alguns professores atuam em mais de uma oferta simultaneamente. O acúmulo de funções, seja dentro da instituição ou em atividades paralelas à docência, evidencia particularidades do quadro docente: 87% dos participantes não desempenham outras funções na escola, enquanto 13% exercem atividades adicionais; contudo, 58% possuem outra ocupação profissional fora da docência. Além disso, 62% trabalham 40 horas semanais, equivalentes a 200 horas-aula por mês, indicando que, apesar da dedicação significativa à docência, a sobrecarga e a multiplicidade de funções podem impactar a continuidade pedagógica e a qualidade do ensino.

Portanto, os dados apresentados evidenciam que os docentes da educação profissional enfrentam múltiplas adversidades no cotidiano escolar, as quais impactam diretamente sua participação nos processos de ensino e aprendizagem. A sobrecarga de funções, a necessidade de atuar em diferentes unidades e a limitação de tempo para planejamento pedagógico refletem um cenário desafiador para a consolidação de práticas educacionais de qualidade. Conforme apontam Soares e Copetti (2020, p. 578), “[...] uma melhor valorização salarial e a redução das horas de atividade em sala de aula, possibilitando maior tempo para preparo das aulas, atendimento aos alunos e atualização profissional, é um caminho promissor para superar muitas dessas dificuldades”.

A análise dos dados indica que, embora os docentes possuam formação compatível com os eixos tecnológicos e busquem continuamente a qualificação, as condições de trabalho atuais comprometem a efetividade da docência. Assim, é imprescindível que políticas públicas direcionadas à valorização e à estabilidade profissional sejam implementadas, garantindo não apenas a retenção de professores qualificados, mas também a melhoria da qualidade do ensino. Este panorama encerra a seção, destacando que a formação, experiência e dedicação docente, embora relevantes, só alcançam seu pleno potencial quando acompanhadas de condições adequadas de trabalho e reconhecimento profissional.

4.2 NARRATIVAS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO

À luz do perfil de formação acadêmica e profissional dos gestores, coordenadores e docentes da rede estadual de educação profissional de Pernambuco, torna-se fundamental compreender como esses sujeitos percebem a relevância da formação técnico-pedagógica para o exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa análise é especialmente significativa, uma vez que a articulação entre saberes técnicos e saberes pedagógicos constitui elemento estruturante da qualidade do ensino na modalidade. Assim, ao apresentar as respostas coletadas, buscamos não apenas registrar percepções individuais, mas também evidenciar os sentidos atribuídos pelos docentes à sua

própria formação, revelando implicações diretas para a consolidação de práticas pedagógicas mais consistentes e para o fortalecimento da identidade docente na EPT.

A primeira categoria identificada refere-se à percepção docente acerca da formação técnico-pedagógica em sua atuação na Educação Profissional. A análise dos dados evidencia uma tendência recorrente nas declarações dos entrevistados, que reconhecem a formação pedagógica como elemento essencial para o desenvolvimento de práticas docentes qualificadas, ressaltando, ainda, a importância da formação continuada como estratégia indispensável para o aprimoramento profissional e para a consolidação da identidade docente nesse campo educativo.

Professor 39 - **É muito importante.** O ensino não depende apenas do conhecimento do professor, mas das formas como serão desenvolvidas as estratégias relacionadas às formas como o aluno aprende. Para tanto, é fundamental a existência de uma **formação continuada** para docentes, para que sempre estejam se atualizando sobre questões relacionadas à didática.

Professor 52 - **É de extrema importância** a formação profissional docente para atuar na educação, seja ela educação básica, educação profissional tecnológica, educação superior, etc.

O desejo por formação pedagógica manifestado pelos docentes reflete-se diretamente nos anseios da equipe gestora das escolas, uma vez que gestores e coordenadores compartilham a mesma compreensão acerca da relevância da formação profissional para a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Em suas falas, evidencia-se a expectativa de que o professor, ao ingressar na instituição, apresente não apenas sólida bagagem técnica e científica, mas também conhecimentos pedagógicos que subsidiem sua prática em sala de aula. Tais competências são compreendidas como fundamentais para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que favoreçam a formação integral do estudante, preparando-o para os desafios do mundo social e do trabalho. Essa percepção pode ser observada nas transcrições a seguir, quando os participantes foram questionados sobre a importância da formação profissional docente para atuar na EPT.

Gestor 4 - A formação profissional docente **amplia a visão do profissional** quanto às formas de abordagens dos conteúdos a serem ministrados, bem como a compreensão da aprendizagem dos estudantes, suas necessidades e compreensão dos conteúdos.

Coordenador 31 - **Necessário não só formação na área específica ou afim a que vai atuar**, mas também formação continuada e percepção mercadológica para conectar diferentes saberes.

A formação profissional docente deve ser compreendida como um processo contínuo, orientado pela busca de novos saberes e pelo aprimoramento de

habilidades e competências necessárias à atuação na EPT. Frigotto (2010), enfatiza que a fragmentação da formação técnica e pedagógica compromete a qualidade do ensino, reforçando a necessidade de integração entre saberes técnicos, científicos e pedagógicos. A partir da análise das falas dos professores entrevistados, evidencia-se a lacuna na aquisição de conhecimentos didático-pedagógicos, o que, por sua vez, impacta diretamente a atuação dos docentes na sala de aula. Sob essa perspectiva, a equipe gestora enfrenta o desafio de receber profissionais que, embora tecnicamente capacitados, necessitam de formação complementar para atender às demandas pedagógicas, corroborando a crítica de Frigotto quanto à insuficiência da formação docente na EPT. Essa realidade evidencia a urgência de políticas públicas que promovam a articulação entre a experiência profissional, a formação técnico-científica e a competência pedagógica, assegurando a qualidade do ensino e a preparação integral dos estudantes para o mundo do trabalho.

Diante disso, recai sobre a gestão escolar a responsabilidade de promover, ou ao menos tentar promover, uma formação didático-pedagógica interna, embora, em muitos casos, a própria dinâmica da escola limite a viabilidade dessa ação. Nesse contexto, Paiva, Correia e Batista (2017, p. 165) ressaltam que o conhecimento técnico e o pedagógico “[...] devem estar em diálogo constante entre si e com a sociedade para que uma educação humana e emancipadora, voltada não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida, seja realmente alcançada”. Complementando essa perspectiva, Araújo (2008, p. 58) afirma que “[...] a formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador”.

Assim, torna-se evidente que a atuação docente na Educação Profissional requer não apenas a especialização técnica, mas também o domínio pedagógico, reforçando a necessidade de processos formativos contínuos e integrados. Tal compreensão abre caminho para a segunda categoria de análise, que discute a percepção dos professores acerca do notório saber e seus impactos na Educação Profissional, ampliando o debate sobre os desafios e as possibilidades que permeiam a prática docente nesse contexto.

4.3 NOTÓRIO SABER: PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A reestruturação do Ensino Médio no Brasil, promovida pela Lei nº 13.415/2017, possibilita a participação de profissionais com notório saber para “[...] ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional (...) exclusivamente para atender à formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017). Diante desse contexto, este estudo buscou compreender a percepção dos atores envolvidos sobre o conceito de notório saber e seus impactos na prática docente da Educação Profissional e Tecnológica.

Diante da introdução do notório saber no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017, buscou-se compreender a percepção dos profissionais sobre esse mecanismo. A análise das respostas

evidência que 26% dos professores desconhecem ou não possuem opinião formada sobre o tema. Entre gestores e coordenadores, a situação é semelhante, com 19,05% dos gestores e 42% dos coordenadores declarando desconhecimento ou falta de posicionamento em relação ao notório saber. Esses dados indicam uma lacuna de compreensão sobre o conceito e seu significado para a atuação docente, sinalizando a necessidade de maior divulgação, reflexão e orientação sobre os impactos desse instrumento na formação e na prática pedagógica dos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica.

Professor 46 - **Não tenho** opinião formada.

Coordenador 13 - **Não tenho opinião formada sobre o assunto**, mas acredito em um primeiro momento que as formações em educação deveriam continuar sendo exigidas.

Por outro lado, surpreendentemente, uma parcela significativa desses profissionais manifesta concordância com a contratação de docentes por meio do notório saber, considerando-a justa, relevante e benéfica para os estudantes. No universo pesquisado, 39% dos professores, 28,57% dos gestores e 32% dos coordenadores apoiam essa medida, conforme evidenciado nas transcrições a seguir. Esse contraste evidencia tanto a necessidade de maior esclarecimento e reflexão sobre o mecanismo quanto as percepções positivas que ainda reconhecem seu potencial impacto na qualificação da prática pedagógica.

Professor 36 - **Concordo com a lei**. Existem profissionais com grande capacidade profissional que podem agregar valor no processo de ensino.

Gestor 20 - Na educação profissional, isso **é extremamente importante**, pois o conhecimento precisa ser passado por quem de fato o domina.

Coordenador 37 - Acredito que **é válida** uma vez que o profissional tenha conhecimento sólido no assunto a ser ministrado.

Permitir que profissionais de outras áreas de atuação lecionem conteúdos nos eixos de formação profissional apenas com base em sua experiência configura um retrocesso e uma possível desvalorização da carreira docente. Conforme apontam Alves et al. (2020, p. 68), “[...] esses profissionais irão fazer ‘bico’ nas salas de aula, com pouca ou nenhuma preocupação com a qualidade do ensino, pois não passaram por uma formação pedagógica adequada”, nem necessariamente por uma formação técnico-científica sólida. Atualmente, não é obrigatório possuir licenciatura para atuar na Educação Profissional; o indivíduo pode ter apenas um curso superior na sua área e, posteriormente, buscar formação continuada pedagógica que complemente sua formação técnico-científica. Entretanto, a admissão de profissionais por meio do notório saber elimina a obrigatoriedade dessa formação pedagógica, o que pode comprometer a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral do estudante.

Neste contexto, é fundamental refletir sobre a situação de profissionais contratados por meio do notório saber para atuarem em salas de aula. Ao mencionar esse tipo de profissional, refere-se, por exemplo, a alguém com 15 anos de experiência em uma oficina mecânica que, em virtude de sua prática reconhecida, possa ser admitido para lecionar em um curso técnico de mecânica, mesmo sem possuir formação técnico-científica formal. A Lei nº 13.415/2017 não estabelece critérios claros para a contratação desses docentes na Educação Profissional, deixando o processo de reconhecimento do notório saber a critério das redes de ensino. Nesse sentido, Machado (2021, p. 60) alerta para uma “[...] possível conjecturar sobre riscos de adoção de referências pouco aderentes à profissão docente, da prevalência de influências subjetivas, de apadrinhamentos, de cessões a interesses locais e à política do favor”. Em algumas localidades, tal situação pode se configurar como manobra política ou como recurso para suprir lacunas provocadas pela escassez de professores qualificados para atuar na Educação Profissional.

Atuar na Educação Profissional requer, além da formação inicial técnico-científica, a realização de formação continuada que possibilite a complementação pedagógica dos docentes. Concomitantemente, é fundamental que o professor possua experiência prática na área do curso em que atuará; contudo, essa experiência não pode se sobrepor de maneira predominante aos saberes técnicos, científicos e pedagógicos necessários à docência. Nesse contexto, os cursos de licenciatura e de complementação pedagógica mostram-se essenciais para a formação do docente. Machado (2008, p. 15) ressalta que a oferta de cursos de licenciatura na Educação Profissional é uma necessidade urgente para “[...] superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica”, condições que precarizam a atuação dos professores e repercutem diretamente na qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

A análise das percepções dos docentes, gestores e coordenadores evidencia que a atuação na Educação Profissional exige o equilíbrio entre conhecimentos técnico-científicos, experiência prática e formação pedagógica. O docente que alia sólida formação na sua área de atuação à experiência profissional, sustentado por capacitação pedagógica adequada, contribui para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação integral do estudante, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o mundo do trabalho. Por outro lado, a experiência profissional isolada, conferida pelo notório saber, não assegura a efetividade do processo de aprendizagem, podendo comprometer a qualidade do ensino e a valorização da carreira docente.

Depoimentos de participantes da pesquisa, como o do Professor 78, reforçam essa perspectiva ao afirmar que “[...] conhecer a prática profissional **não garante o processo de aprendizagem**. O ideal é procurar profissionais formados e com experiência profissional, mesmo que com uma remuneração diferenciada”. Esses elementos apontam para a necessidade de políticas e práticas formativas que integrem formação técnico-científica, pedagógica e experiência profissional, assegurando que os docentes da Educação Profissional possam atuar com competência, qualidade e comprometimento pedagógico.

Diante do contexto apresentado, observa-se uma diversidade de percepções em relação à contratação de docentes por meio do notório saber. Enquanto uma

parcela significativa de professores, gestores e coordenadores reconhece o potencial da experiência profissional, outra parcela destaca os riscos associados à ausência de formação pedagógica. Nesse cenário, 13% dos professores, 23,81% dos gestores e 10% dos coordenadores adotam uma posição intermediária, declarando não concordar nem discordar da utilização desse expediente. Essa neutralidade evidencia a complexidade do tema, refletindo incertezas quanto aos critérios de contratação, à valorização docente e à qualidade do ensino. As falas desses atores, transcritas a seguir, exemplificam essa ambivalência e reforçam a necessidade de maior reflexão e regulamentação acerca do notório saber na Educação Profissional e Tecnológica.

Professor 99 - Não desmereço o título acadêmico, nem o notório saber. **Ambos deveriam ser reconhecidos.**

Gestor 15 - Vejo com **certa desconfiança**, mas acredito que uma Formação pedagógica complementar possa ajudar na viabilidade da inserção desses profissionais.

Coordenador 25 - É importante o notório saber, mas uma boa formação pedagógica é muito importante. Tenho trabalhado com pessoas com muita informação tecnológica, mas com **defasagens específicas na parte pedagógica.**

Embora parte dos participantes reconheça o potencial do notório saber para suprir lacunas na docência, há consenso de que a experiência profissional isolada não garante a qualidade do ensino nem a efetividade do processo de aprendizagem. Uma parcela significativa adota posição neutra, não concordando nem discordando do uso desse expediente, evidenciando incertezas quanto aos critérios de contratação e à valorização docente. Contudo, todos os atores enfatizam que a contratação baseada no notório saber deve necessariamente ser acompanhada de formação continuada pedagógica, garantindo que a experiência prática seja complementada por capacitação didático-pedagógica.

Neste sentido, torna-se evidente que o ensino profissional não se limita à transmissão de conhecimentos e procedimentos de determinada prática, evitando a supervalorização do conhecimento estritamente prático. Para Machado (2021, p. 61), a formação docente ultrapassa o simples exercício de ensinar uma profissão, pois “[...] o exercício da atividade docente requer a associação e mobilização de conhecimentos específicos à profissão do professor”. Assim, a autora enfatiza que a atuação docente exige não apenas saberes técnico-científicos, mas também domínio dos conhecimentos “[...] relativos às transposições didáticas e suas correspondentes metodologias, e os desenvolvidos pelas ciências da educação: os filosóficos, sociológicos, históricos, antropológicos, da psicologia, da administração, das ciências políticas”. Ignorar esses saberes equivale a desvalorizar o processo de ensino-aprendizagem, a formação docente, os cursos de licenciatura, as universidades e institutos, bem como toda a contribuição institucional voltada para capacitar professores a atuar de forma qualificada na Educação Profissional em seus diferentes níveis e modalidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender o perfil formativo e profissional dos docentes, gestores e coordenadores da rede estadual de Educação Profissional de Pernambuco, bem como suas percepções sobre a importância da formação técnico-científica e sobre o notório saber. A análise revelou que os docentes possuem perfis formativos diversificados, predominando bacharéis, enquanto a maioria dos gestores apresenta formação inicial em licenciatura. Observa-se, ainda, um quantitativo expressivo de profissionais com formação continuada em níveis de especialização, mestrado e doutorado.

Os dados indicam que os sujeitos pesquisados reconhecem a necessidade de formação continuada, voltada à complementação pedagógica e, em muitos casos, à licenciatura, como instrumento para aprimorar a prática docente e tornar os processos de ensino-aprendizagem mais efetivos. A equipe gestora compartilha da percepção de que a formação técnico-científica, alinhada à prática pedagógica, contribui para a integração entre teoria e prática, essencial para a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho.

No entanto, observou-se desconhecimento ou compreensão limitada sobre o notório saber entre parte dos participantes, demonstrando a necessidade de maior orientação e conscientização quanto a este mecanismo legal, previsto na Lei nº 13.415/2017. A adoção do notório saber sem acompanhamento pedagógico pode comprometer a qualidade do ensino e reforçar desigualdades históricas na educação profissional. Assim, destaca-se que a experiência prática não substitui a formação pedagógica, sendo imprescindível que os docentes possuam conhecimentos técnicos e científicos alinhados à capacitação pedagógica.

Os resultados deste estudo apontam caminhos claros para políticas públicas e práticas institucionais: a ampliação da oferta de cursos de licenciatura para a Educação Profissional, a complementação pedagógica para graduados não licenciados e a promoção contínua de formação didático-pedagógica. Tais medidas contribuem para a valorização da carreira docente, para a melhoria da qualidade do ensino técnico de nível médio e para a formação integral dos estudantes.

Em consonância com autores como Machado (2021) e Acácia Kuenzer, reforça-se que a educação profissional deve ser exercida por docentes com sólida formação técnico-científica e pedagógica, capazes de atender especialmente os estudantes mais vulneráveis, promovendo a equidade e a preparação para o mundo do trabalho.

Por fim, espera-se que os achados deste estudo sirvam de subsídio para futuras pesquisas comparativas e análises aprofundadas sobre a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, bem como para a formulação de políticas públicas que fortaleçam a carreira docente e assegurem a qualidade da educação profissional no Brasil, com especial atenção à rede estadual de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ursulina Ataíde et al. Proletarização do Trabalho Docente e o Notório Saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 2, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971**. Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 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/l9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 37/2002**. Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1/2008**. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb001_08.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. In: MOLL, Jaqueline (org.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GARCIA, Adilso de Campos et al. Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**, Minas Gerais, Brasil, 2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Maria Regina Martins. **Notório saber: desregulamentação da Formação Docente na Lei da Reforma do Ensino Médio**. In: LIMA, Antonio Bosco de; PREVITALI, Fabiana Santana; LUCENA, Carlos. (orgs.). Em Defesa das Políticas Públicas. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2020.

INEP. **Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica - ano base 2019**. Brasília/DF: Inep/MEC, 2021.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2024.17282>. Acesso em: 03 dez. 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 27 set. 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n.1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MALDANER, Jair José. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, p. 182-195, dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2017.5811>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba, PR: IFPR, EAD. 2014. (Coleção formação pedagógica; v.3)

MOURA, Dante Henrique. A Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2863>. Acesso em: 24 nov. 2021.

PAIVA, Samara Yonteij; CORREIA, Daniela Bessas de B.; BATISTA, Ana Cristina. O Perfil de Formação de Professores da Educação Profissional que atuam em instituições privadas do RN: uma análise a partir das vozes dos docentes do eixo geral. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 12, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2017.5784>. Acesso em: 21 nov. 2021.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008**. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>. Acesso em: 01 nov. 2021.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação de professores para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

SOARES, Renata Godinho; COPETTI, Jaqueline. Formação profissional docente: perfil e compreensão de professores de uma escola pública do RS. **Revista Práxis**

Educacional. v.16, n 40, jul./set. 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6446>. Acesso em: 01 nov. 2021.

TRIOLA, Mario F. **Introdução à Estatística**. 12^a ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

VERGES, João Vitor Gobis; PAULA, José Fabiano de. **Formação de professores e didática na Educação Profissional e Tecnológica**. 1. ed. Jundáí: Editora Fibra / Edições Brasil, 2021.