Revista Educação, Direito e Sociedade
ISSN 3086-2531

DOCÊNCIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ENSINO TÉCNICO: REFLEXÕES A PARTIR DA LITERATURA EXISTENTE

TEACHING AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN TECHNICAL EDUCATION: REFLECTIONS BASED ON EXISTING LITERATURE

ENSEÑANZA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA: REFLEXIONES BASADAS EN LA LITERATURA EXISTENTE

Marlon Lucas Altenhofen[1]
Cledes Antonio Casagrande[2]

RESUMO
A docência no ensino técnico apresenta especificidades que exigem a articulação entre saberes pedagógicos, técnicos e sociais. Este artigo tem como objetivo compreender o papel e os significados da práxis pedagógica na docência no ensino técnico, superando a concepção reducionista que limita o professor à mera transmissão de conteúdos. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, fundamentado em autores que discutem a docência, a formação docente e a práxis pedagógica, tais como Nóvoa (2009), Tardif (2014), Gauthier (1998), Kemmis (1996), Charlot (2006) e Barato (2004, 2008, 2011 e 2019). A análise das contribuições teóricas evidencia que a docência no ensino técnico configura-se como uma prática complexa, construída na articulação entre teoria e prática, identidade profissional, reflexão crítica e compromisso ético. A práxis pedagógica, compreendida como ação intencional e socialmente situada, possibilita ao professor atuar como mediador entre ciência, prática profissional e formação humana. Conclui-se que a docência técnica deve integrar o saber-fazer, a dimensão social e os valores éticos, contribuindo para uma educação profissional que ultrapasse o tecnicismo e promova a formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados.
PALAVRAS-CHAVE: ensino técnico; formação docente; práxis pedagógica.

ABSTRACT
Teaching in technical education presents specific characteristics that require the integration of pedagogical, technical, and social knowledge. This article aims to understand the role and meanings of pedagogical praxis in teaching within technical education, moving beyond the reductionist view that limits the teacher's role to the mere transmission of content. Methodologically, this research adopts a qualitative approach based on a bibliographic review of authors who discuss teaching, teacher education, and pedagogical praxis, including António Nóvoa, Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Stephen Kemmis, Bernard Charlot, and Jarbas Novelino Barato. The analysis of these theoretical contributions highlights that teaching in technical education constitutes a complex practice built through the articulation between theory and practice, professional identity, critical reflection, and ethical commitment. Pedagogical praxis, understood as an intentional and socially situated action, enables teachers to act as mediators between scientific knowledge, professional practice, and human development. The study concludes that teaching in technical education should integrate practical knowledge, social dimensions, and ethical values, contributing to a model of vocational education that moves beyond technicism and promotes the development of critical, autonomous, and emancipated individuals.
KEYWORDS: technical education; teacher education; pedagogical praxis.

RESUMEN
La docencia en la educación técnica presenta particularidades que exigen la articulación entre el conocimiento pedagógico, técnico y social. Este artículo busca comprender el rol y los significados de la praxis pedagógica en la docencia técnica, superando la concepción reduccionista que limita al docente a la mera transmisión de

[1] Universidade La Salle, mestrando do PPG Educação, Canoas, RS, Brasil; marlon.202420672@unilasalle.edu.br.
[2] Universidade La Salle, docente PPG Educação, Canoas, RS, Brasil; cledes.casagrande@unilasalle.edu.br.

contenidos. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo, desarrollado a través de una revisión bibliográfica, basado en autores que abordan la docencia, la formación docente y la praxis pedagógica, como Nóvoa (2009), Tardif (2014), Gauthier (1998), Kemmis (1996), Charlot (2006) y Barato (2004, 2008, 2011 y 2019). El análisis de las contribuciones teóricas demuestra que la docencia en la educación técnica se configura como una práctica compleja, construida en la articulación entre teoría y práctica, identidad profesional, reflexión crítica y compromiso ético. La praxis pedagógica, entendida como acción intencional y socialmente situada, permite al docente actuar como mediador entre la ciencia, la práctica profesional y el desarrollo humano. Se concluye que la enseñanza técnica debe integrar el saber hacer, la dimensión social y los valores éticos, contribuyendo a una formación profesional que trasciende la mera tecnicidad y promueve la formación de individuos críticos, autónomos y emancipados.
PALABRAS CLAVE: educación técnica; formación del profesorado; prácticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação profissional técnica de nível médio tem assumido crescente relevância no contexto educacional brasileiro, especialmente diante das transformações sociais, econômicas e tecnológicas que impactam o mundo do trabalho. A ampliação da demanda por profissionais qualificados, capazes de articular conhecimentos técnicos, científicos e sociais, tem atribuído ao ensino técnico um papel estratégico na formação de profissionais e de cidadãos (Chiamareli; Valadares, 2023). No escopo dessas reflexões, a docência no ensino técnico apresenta especificidades que exigem reflexão aprofundada no que se refere à formação dos professores que atuam nesse nível de ensino, bem como ao modo como articulam teoria e prática na docência.

Um dos principais desafios da docência no ensino técnico diz respeito à formação pedagógica dos docentes. Em muitos casos, esses profissionais ingressam na carreira a partir de sua experiência técnica e de sua trajetória no setor produtivo, sem uma formação pedagógica inicial sistematizada, realidade recorrente na educação profissional, como indicam Reinaldi e Giordani (2022). Embora o domínio do conhecimento técnico seja fundamental, ele não é suficiente para garantir processos de ensino-aprendizagem significativos, o que evidencia a necessidade de compreender a docência técnica como uma prática que articula saberes pedagógicos, técnicos e sociais (Tardif, 2014).

Diante dessas considerações, é fundamental distinguir a formação inicial da formação continuada dos professores. A formação inicial corresponde ao percurso formativo que antecede o ingresso na docência, geralmente associado a cursos de licenciatura ou programas de habilitação pedagógica. Já a formação continuada refere-se aos processos formativos desenvolvidos ao longo da trajetória profissional do docente, no exercício da prática e em

ISSN 3086-2531

diálogo com os desafios concretos da profissão (Nóvoa, 1992). Como argumentam Nóvoa (2009) e Reinaldi e Giordani (2022), a formação docente não se encerra na formação inicial, mas se constrói ao longo da carreira, dentro da profissão, por meio da reflexão sobre a prática, da troca entre pares e da problematização do cotidiano escolar.

No contexto do ensino técnico, essa distinção assume especial relevância. Muitos docentes possuem sólida formação técnica e experiência profissional, mas carecem de uma base pedagógica consistente no momento de ingresso na docência. Assim, a formação continuada torna-se espaço privilegiado para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes e fundamentadas. Conforme destaca Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e resultam da articulação entre saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, sendo estes últimos fortemente vinculados à prática cotidiana e aos processos de formação continuada.

A relação entre formação continuada e práxis pedagógica é, portanto, central para compreender a docência no ensino técnico. A práxis pedagógica, conforme discutida por Kemmis (1996), refere-se a uma ação educativa orientada por valores éticos, reflexão crítica e compromisso social, diferenciando-se tanto da aplicação mecânica de técnicas quanto da simples acumulação de conhecimentos teóricos. Sob esse enfoque, a formação continuada configura-se como um espaço de reflexão crítica sobre a prática docente, articulando atualização de conhecimentos, aperfeiçoamento profissional e análise da ação pedagógica, o que possibilita ao professor analisar, reinterpretar e transformar sua prática à luz de referenciais teóricos e das demandas do contexto educativo.

Autores como Barato (2004; 2008; 2011; 2019) contribuem de forma significativa para essa discussão ao enfatizar que a docência no ensino técnico não pode ser reduzida ao tecnicismo ou à preparação imediata para o mercado de trabalho. Para o autor, o ensino técnico deve articular o saber-fazer profissional com o saber pedagógico e a formação ética e cidadã, compreendendo o professor como mediador entre conhecimento científico, prática profissional e valores sociais. Essa perspectiva evidencia a compreensão da docência técnica como espaço de práxis pedagógica, no qual a ação docente assume caráter formativo, crítico e transformador.

Nessa mesma direção, Nóvoa (2009) destaca que a profissionalidade docente se constrói na prática e na reflexão sobre a prática, exigindo do professor capacidade de análise, autonomia intelectual e compromisso com o desenvolvimento dos estudantes. A docência no ensino

ISSN 3086-2531

técnico, portanto, demanda processos contínuos de formação que permitam ao professor ressignificar sua atuação e compreender seu papel para além da transmissão de conteúdos técnicos, reconhecendo-se como sujeito formador.

A partir dessas discussões, observa-se que a literatura educacional tem produzido importantes contribuições para a compreensão da formação docente, dos saberes profissionais e da prática pedagógica. Autores como Nóvoa (1992; 2009) e Tardif (2014) discutem amplamente a constituição da profissionalidade docente e a pluralidade dos saberes mobilizados no exercício da docência. Da mesma forma, estudos de Gauthier (1998) e Charlot (2006) contribuem para compreender o ensino como prática situada em contextos sociais e institucionais específicos. No campo da educação profissional, as reflexões de Barato (2004; 2008; 2011; 2019) destacam a necessidade de compreender o ensino técnico para além de uma formação instrumental voltada exclusivamente ao mercado de trabalho.

Apesar da relevância dessas contribuições, observa-se que parte significativa das pesquisas sobre formação docente tem se concentrado na educação básica em sentido amplo ou em cursos de licenciatura, dedicando menor atenção às especificidades da docência no ensino técnico de nível médio. Diante desse quadro, ainda são relativamente escassos os estudos que analisam a docência nesse campo a partir da articulação entre formação docente, saberes profissionais e a noção de práxis pedagógica, especialmente em abordagens de natureza teórico-analítica. Essa lacuna torna-se ainda mais relevante quando se considera que docentes da educação profissional constroem sua prática pedagógica em diálogo com trajetórias profissionais anteriores no mundo do trabalho, o que implica desafios específicos para a constituição de sua identidade docente e para a mediação entre saber técnico e saber pedagógico.

Diante desse cenário, torna-se pertinente aprofundar a reflexão teórica sobre a docência no ensino técnico, especialmente no que se refere à compreensão da prática docente como práxis pedagógica. A partir desse quadro analítico, este artigo tem como objetivo articular autores do campo da formação docente com referenciais da educação profissional, de modo a compreender o papel e os significados da práxis pedagógica na docência no ensino técnico, superando a concepção reducionista que limita o professor à mera transmissão de conteúdos.

Defende-se, neste estudo, que a docência no ensino técnico somente pode ser compreendida em sua complexidade quando analisada como práxis pedagógica, isto é, como

ISSN 3086-2531

ação formativa, ética e socialmente situada, sustentada por processos contínuos de formação docente.

Do ponto de vista metodológico, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica de caráter teórico-analítico, desenvolvida a partir da análise de obras e textos que discutem a docência, a formação de professores e a práxis pedagógica no campo educacional. A pesquisa bibliográfica, conforme argumenta Gil (2019), permite ao pesquisador examinar contribuições teóricas já produzidas sobre determinado tema, possibilitando identificar conceitos, perspectivas analíticas e lacunas no campo de investigação. Para Lakatos e Marconi (2021), esse tipo de estudo constitui etapa fundamental da produção científica, pois possibilita ao pesquisador estabelecer diálogo crítico com a literatura existente e fundamentar teoricamente a análise proposta.

A abordagem qualitativa adotada no estudo orienta-se pela compreensão de que os fenômenos educacionais são social e historicamente construídos, exigindo interpretações que considerem seus significados e contextos. Conforme destaca Gamboa (2018), a pesquisa qualitativa privilegia a análise interpretativa dos fenômenos, permitindo compreender como determinados conceitos e práticas são produzidos e mobilizados em diferentes contextos sociais e educativos.

O processo de análise das obras selecionadas baseou-se em leitura analítica e interpretativa, buscando identificar conceitos centrais relacionados à formação docente, aos saberes profissionais e à prática pedagógica. A interpretação dos textos foi realizada por meio da articulação entre os referenciais teóricos mobilizados, procurando compreender como esses autores contribuem para o debate sobre a constituição da práxis pedagógica no contexto da educação profissional.

A seleção dos autores foi orientada por critério de relevância teórica no campo da formação docente, da prática pedagógica e da educação profissional, priorizando obras que permitissem compreender a docência no ensino técnico a partir das categorias: identidade docente, saberes profissionais, formação continuada e práxis pedagógica. Nessa direção, o estudo aproxima-se de uma revisão bibliográfica de caráter teórico-analítico, voltada menos ao levantamento exaustivo da produção e mais à construção interpretativa de um quadro conceitual para análise do problema investigado.

A escolha dos autores que compõem o referencial teórico foi orientada pela relevância

ISSN 3086-2531

de suas contribuições para o debate educacional. Desse modo, o estudo dialoga com os autores previamente citados, nas perspectivas que abordam a constituição da profissionalidade docente, a pluralidade dos saberes mobilizados no exercício da docência e a compreensão da prática educativa como práxis. Também se mobilizam contribuições específicas do campo da educação profissional, que problematizam a docência no ensino técnico e suas particularidades no contexto da formação para o trabalho.

A leitura das obras foi orientada por quatro categorias analíticas: formação docente, saberes profissionais, prática pedagógica e práxis pedagógica no ensino técnico. A partir dessas categorias, buscou-se identificar aproximações, deslocamentos e contribuições específicas dos autores utilizados.

O artigo está organizado em três partes. Na primeira, discute-se a docência no ensino técnico a partir da noção de práxis pedagógica, abordando aspectos relacionados à identidade docente, aos saberes profissionais e à prática educativa. Na segunda parte, aprofunda-se a relação entre formação docente, com ênfase na formação continuada e a constituição da práxis pedagógica no contexto da educação profissional. Por fim, nas considerações finais, são apresentadas as principais reflexões do estudo, destacando as contribuições teóricas para a compreensão da docência no ensino técnico e apontando implicações para a formação de professores que atuam nesse nível de ensino.

DOCÊNCIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ENSINO TÉCNICO

Compreender a docência no ensino técnico a partir da noção de práxis pedagógica implica reconhecer que o exercício da profissão docente ultrapassa a dimensão técnica do ensino e envolve processos formativos, identitários e sociais. À luz dessas reflexões, a formação de professores deve ser entendida como um percurso contínuo, no qual se articulam saberes teóricos, experiências profissionais e reflexões sobre a prática educativa. As contribuições de Nóvoa (1992) permitem compreender a formação docente como processo de construção da identidade profissional, desenvolvido ao longo da carreira e sustentado pela reflexão sobre a prática e pela colaboração entre pares.

Na mesma direção, Gauthier e Tardif (2014) evidenciam que a pedagogia constitui um campo histórico de produção de saberes que orientam e regulam as práticas de ensino. Já

ISSN 3086-2531

Kemmis (1996) amplia essa compreensão ao situar a prática pedagógica no campo da práxis, entendida como ação ética, crítica e socialmente situada, que articula teoria e prática. Assim, a docência no ensino técnico deve ser analisada como uma prática complexa, construída na interseção entre saberes profissionais, contextos institucionais e compromissos sociais da educação.

A docência e a práxis pedagógica no ensino técnico exigem compreender a formação de professores como processo contínuo, que integra dimensões pessoais, profissionais e sociais. Para Nóvoa, a identidade docente ultrapassa o domínio teórico, exigindo reflexividade, ética e compromisso social, além de apoio por políticas públicas. No horizonte dessas análises, Gauthier e Tardif (2014) evidenciam a historicidade da pedagogia como campo normativo e Kemmis (1996) amplia o debate ao entender a prática como práxis, ação ética e crítica que articula teoria e prática.

Essa compreensão da pedagogia como campo normativo tensiona a ideia de prática docente como ação puramente autônoma. Ao mesmo tempo em que a pedagogia orienta e estrutura o fazer docente, ela também pode limitar a ação do professor ao estabelecer prescrições sobre o ensinar. Nesse sentido, compreender a docência como práxis implica reconhecer que o professor não apenas aplica práticas pedagógicas, mas também as interpreta e ressignifica, em certos contextos.

Nóvoa (1992) ressalta que a formação de professores é um processo que ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos teóricos, envolvendo a construção de uma identidade profissional. Trata-se de preparar o professor para o exercício de suas tarefas profissionais, integrando-o a uma profissão que demanda reflexividade, ética e, sobretudo, compromisso ético-social.

Outro ponto fundamental destacado pelo autor é a necessidade de articular a formação profissional com a dimensão pessoal do professor. A identidade docente é construída a partir da relação entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, tornando a profissão um espaço de desenvolvimento humano. Essa concepção rompe com modelos onde reduzem a docência a apenas técnicas instrumentais, colocando em evidência a importância de práticas formativas que favoreçam a autonomia e a construção de um sentido ético, político e social para a profissão (Nóvoa, 1992).

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (1992) defende ainda que a formação inicial deve ser

ISSN 3086-2531

acompanhada por uma formação contínua, estruturada ao longo da carreira docente. Essa formação permanente é uma exigência inerente à profissão, uma vez que a docência é uma prática social em constante transformação, que deve atender às necessidades da sociedade atual. Assim, os professores devem ser incentivados a refletir sobre sua prática, estabelecer redes de colaboração e participar ativamente de processos formativos que articulem teoria e prática.

Nesse contexto, o autor também destaca a importância de políticas institucionais que sustentem a formação docente ao longo da carreira. A ausência de políticas coerentes e contínuas fragiliza a profissão e dificulta a implementação de processos formativos eficientes. Portanto, a formação de professores deve ser vista como um investimento para a qualidade da educação, requerendo um compromisso do Estado, das instituições formadoras e dos próprios profissionais na construção de uma base sólida para a docência (Nóvoa, 1992).

Posteriormente, Nóvoa (2009) enfatiza que a formação docente deve ser construída dentro da profissão, reconhecendo que ensinar é uma prática que se aprende no exercício e na interação com a realidade escolar. A formação não pode ser dissociada do contexto em que o professor atua, devendo articular saberes teóricos e experiências práticas que dialoguem diretamente com as necessidades educativas e da sociedade (Nóvoa, 2009).

O autor defende que os programas formativos devem ter como foco a prática pedagógica, centrando-se no desenvolvimento de competências que permitam ao professor atuar de forma crítica e reflexiva. Mais do que instrução técnica, a formação deve valorizar a dimensão ética e a construção da identidade profissional, em um movimento contínuo de aperfeiçoamento (Nóvoa, 2009).

Para tanto, é fundamental cultivar uma cultura de colaboração, em que os professores compartilhem experiências e saberes. Espaços coletivos nos ambientes escolares favorecem a troca e a reflexão conjunta, promovendo uma formação baseada na cooperação e na aprendizagem mútua. Além disso, a formação continuada deve estar vinculada ao cotidiano da escola, permitindo ao docente refletir criticamente sobre sua prática e inovar em suas estratégias pedagógicas (Nóvoa, 2009).

As contribuições de Nóvoa (2009, 2019) e Tardif (2002, 2014) convergem ao reconhecer que a docência não se constitui apenas pelo domínio de conteúdos, mas pela articulação entre formação, experiência e reflexão sobre a prática. Contudo, enquanto Nóvoa (2009, 2019) enfatiza a construção da identidade e da profissionalidade docente no interior da

ISSN 3086-2531

profissão, Tardif (2002, 2014) destaca a pluralidade dos saberes mobilizados no exercício do ensino. Essa aproximação permite compreender que, no ensino técnico, a docência exige tanto inserção na cultura profissional docente quanto elaboração pedagógica dos saberes oriundos da experiência técnica.

Essa aproximação, no entanto, também evidencia diferenças importantes. Enquanto Nóvoa (2009, 2019) enfatiza a construção da identidade docente no interior da profissão e das práticas colaborativas, Tardif (2002, 2014) desloca o foco para a natureza dos saberes mobilizados no exercício da docência, destacando sua origem plural e sua vinculação com a experiência. Essa distinção permite compreender que, no ensino técnico, a docência não se constitui apenas pela inserção na cultura profissional docente, mas também pela capacidade de transformar saberes técnicos em saberes ensináveis, o que exige mediação pedagógica específica.

Embora essas abordagens contribuam significativamente para a compreensão da docência, é possível identificar limites quando transpostas diretamente para o contexto do ensino técnico. Parte dessas formulações foi construída tendo como referência a educação básica em sentido amplo, o que nem sempre contempla as especificidades da educação profissional. Nesse sentido, a docência no ensino técnico exige uma ampliação dessas categorias analíticas, incorporando a centralidade do trabalho, da prática produtiva e da mediação entre saber técnico e saber pedagógico, aspecto que será aprofundado a partir das contribuições de Barato (2008, 2019a, 2019b, 2004, 2011).

A partir dessas contribuições teóricas, torna-se possível compreender que a docência no ensino técnico transcende a transmissão de conhecimentos especializados, constituindo uma prática reflexiva, orientada por valores éticos, compromissos sociais e pela articulação entre teoria e prática. No interior dessa discussão, a práxis pedagógica emerge como elemento estruturante da ação docente, exigindo do professor capacidade de interpretar sua realidade, tomar decisões pedagógicas e ressignificar continuamente sua prática educativa.

A análise das contribuições teóricas mobilizadas permite identificar que os autores dialogam a partir de diferentes eixos de compreensão da docência. Enquanto Nóvoa (2009, 2019) enfatiza a constituição da identidade e da profissionalidade docente, Tardif (2002, 2014) destaca a pluralidade dos saberes que sustentam a prática, Gauthier (1998, 2014) evidencia a dimensão normativa e histórica da pedagogia, e Kemmis (1996) aprofunda a compreensão da

ISSN 3086-2531

prática como práxis, orientada por valores éticos e reflexão crítica. Essa diversidade de enfoques não se apresenta de forma fragmentada, mas complementar, permitindo compreender a docência no ensino técnico como um fenômeno complexo, que articula identidade, saberes e ação reflexiva.

Essa perspectiva evidencia que a constituição da práxis pedagógica está diretamente relacionada aos processos formativos ao longo da trajetória docente, especialmente no que se refere à formação continuada, tema aprofundado na seção seguinte.

Essa perspectiva evidencia que a constituição dessa práxis está profundamente relacionada aos processos formativos vivenciados ao longo da trajetória profissional do professor. Dessa forma, torna-se necessário aprofundar a análise da relação entre formação docente, especialmente a formação continuada, e o desenvolvimento da práxis pedagógica no contexto da educação profissional, tema que será discutido no tópico seguinte.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A compreensão da formação continuada de professores como elemento constitutivo da práxis pedagógica na educação profissional exige reconhecer que a docência se desenvolve em um processo permanente de construção de saberes. Nesse percurso, articulam-se formação acadêmica, experiência profissional e reflexão crítica sobre a prática educativa. Nessa perspectiva, a formação continuada ultrapassa a ideia de mera atualização técnica, configurando-se como espaço de desenvolvimento profissional, colaboração entre docentes e construção coletiva de conhecimentos pedagógicos (Nóvoa, 2009).

Ao mesmo tempo, a constituição das práticas pedagógicas precisa ser compreendida em sua dimensão histórica e social. Conforme destacam Gauthier e Tardif (2014), a pedagogia consolidou-se como campo de saber responsável por sistematizar e orientar as ações educativas ao longo do tempo. Ampliando essa discussão, Kemmis (1996) compreende a prática pedagógica como práxis, isto é, uma ação ética, reflexiva e socialmente situada, orientada por valores e pela interpretação crítica da realidade.

No contexto da educação profissional, Barato (2004) evidencia que a docência técnica envolve a mediação entre saberes científicos, técnicos e pedagógicos, exigindo metodologias

ISSN 3086-2531

que integrem teoria e prática. Assim, a formação continuada torna-se fundamental para sustentar uma práxis pedagógica capaz de responder às especificidades da educação profissional.

Sob essa perspectiva, a formação continuada constitui um espaço de construção coletiva e de emancipação profissional, articulando atualização técnica e processos reflexivos voltados ao desenvolvimento docente. Projetos colaborativos, pesquisas sobre a prática e compromisso com a transformação educacional tornam-se fundamentais para que os professores vivenciem aprendizagens significativas e repercutem essas experiências na formação dos alunos (Nóvoa, 2009).

Nóvoa (2019) reforça que a formação inicial em pedagogia constitui o alicerce para o desenvolvimento da identidade docente, oferecendo fundamentos teóricos e metodológicos para orientar a prática educativa. Entretanto, esse percurso não é suficiente por si só, já que a profissionalização plena depende da articulação com a experiência concreta da sala de aula. A transição entre o espaço acadêmico e o exercício da docência é um momento de grande vulnerabilidade, em que a formação inicial deve ser concebida como ponto de partida e não como etapa conclusiva.

No campo dessas reflexões, torna-se indispensável compreender a formação como um processo dinâmico que articula saberes acadêmicos e saberes da prática. É “no entre-dois, nesse espaço híbrido entre a escola e a universidade, entre a formação e a profissão” (Nóvoa, 2019, p. 10) que se constrói a identidade profissional docente. Assim, somente com políticas e dispositivos de apoio ao professor iniciante será possível consolidar uma docência reflexiva, colaborativa e comprometida com a transformação da educação (Nóvoa, 2019).

Se considerarmos a historicidade desse processo, a consolidação da pedagogia como campo específico de saber no século XVII representou um marco fundamental para a constituição das práticas pedagógicas enquanto objetos de reflexão sistemática. Conforme argumentam Gauthier e Tardif (2014), embora práticas de ensino tenham existido desde tempos antigos, foi apenas no século XVII que se observou uma tentativa de organizá-las, transmití-las e padronizá-las por meio de prescrições metodológicas e normativas.

Gauthier e Tardif (2014) destacam, ainda, que a pedagogia passou a ser concebida como um saber prático, regulador e normativo, voltado à sistematização das ações do professor em sala de aula. Essa formalização contribuiu para o surgimento de uma tradição pedagógica que,

ISSN 3086-2531

ao mesmo tempo em que buscava garantir eficácia na transmissão do conhecimento, também naturalizava certos comportamentos e práticas docentes.

A prática pedagógica, conforme apresentada por Kemmis (1996), não se resume a um conjunto de ações, técnicas ou procedimentos metodológicos executados pelo professor apenas, mas trata-se de uma atividade humana extremamente complexa, onde devem ser levados em consideração os contextos históricos e sociais específicos, permeada por valores, decisões e intencionalidades. No âmbito dessas reflexões, as práticas pedagógicas ultrapassam a dimensão operacional do processo de ensino e aprendizagem, assumindo um caráter ético, político e reflexivo.

Já para Gauthier e Tardif (2014), as práticas pedagógicas passaram a ser moldadas por um conjunto de gestos e saberes prescritos, que regulavam o conteúdo a ser ensinado, os modos de organização do espaço, o tempo escolar e a conduta dos alunos e professores. Tais práticas ganharam força à medida que a escola se tornou um espaço institucionalizado, com demandas sociais e políticas crescentes, especialmente voltadas ao controle e à formação moral da infância.

Destaca-se que toda prática pedagógica é influenciada por relações de poder, estruturas institucionais e normas sociais. Reconhecer essas influências é essencial para que o professor possa atuar criticamente diante das condições que limitam ou favorecem sua autonomia profissional. Portanto, as práticas pedagógicas sempre enfrentam disputas ideológicas, culturais e políticas (Kemmis, 1996).

As práticas pedagógicas, no campo dessas reflexões, tornam-se um espaço privilegiado para a construção do conhecimento, em que teoria e prática se articulam dialeticamente. É por meio dessa articulação que o professor interpreta sua realidade, problematiza suas ações e busca transformações significativas no processo educativo (Kemmis, 1996).

Portanto, Kemmis (1996) destaca que não podemos reduzir as práticas pedagógicas apenas a uma sequência de ações instrumentais com um objetivo pré-definido. As práticas pedagógicas envolvem escolhas e decisões conscientes, baseadas na interpretação crítica das situações vividas em sala de aula e no contexto escolar.

As práticas pedagógicas deixaram de ser uma experiência isolada do mestre para tornar-se uma prática social estruturada, transmitida e ritualizada, estabelecendo as bases para uma pedagogia moderna que se pretendia científica e eficientemente. Essa transformação histórica

ISSN 3086-2531

é crucial para compreender as práticas pedagógicas atuais como resultado de processos históricos de construção e institucionalização do saber docente (Gauthier; Tardif, 2014).

Em síntese, as práticas pedagógicas são uma atividade essencialmente humana, que articula ação e reflexão, teoria e prática, ética e política. Implicam um processo dinâmico, no qual os professores exercem sua autonomia e responsabilidade social, reforçando a importância e o fortalecimento de uma pedagogia comprometida com a transformação social e com a construção de uma escola democrática e libertadora (Kemmis, 1996).

De acordo com Kemmis (1996), as práticas pedagógicas devem ser compreendidas como práxis, ou seja, como ação orientada por fins éticos e sustentada por reflexão crítica. Essa concepção amplia o papel do professor em sala de aula, onde deixa de ser visto apenas como executor de um currículo prescrito, e passa a ser reconhecido como um agente ativo e reflexivo.

Para Kemmis (1996), as práticas pedagógicas, quando compreendidas como práxis, revelam-se como uma atividade essencialmente humana, ética e transformadora, que requerem sensibilidade, reflexão e compromisso com a formação integral dos alunos e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essa perspectiva valoriza a docência como um campo de ação crítica, em que o professor é protagonista de sua prática e corresponsável pelo desenvolvimento coletivo da educação.

Kemmis (1996) utiliza-se de uma distinção aristotélica entre téchne, episteme e phronesis para situar a prática pedagógica no horizonte do conceito da práxis, entendida como ação orientada por valores e realizada com consciência crítica. Diferentemente do saber técnico (*téchne*), voltado à aplicação de regras e procedimentos, e do conhecimento teórico (episteme), voltado à generalização científica, a práxis envolve deliberação moral e reflexão sobre o bem comum. Assim, a prática docente configura-se como uma ação que integra dimensões operacionais e um posicionamento profundamente ético e político.

Essa concepção amplia significativamente a compreensão da docência no ensino técnico, pois desloca o professor de uma posição de executor de procedimentos para a de sujeito que interpreta e decide sobre sua prática. Nesse contexto, a práxis pedagógica não se limita à eficiência do ensino, mas envolve a responsabilidade ética sobre os processos formativos e seus efeitos na formação dos estudantes, especialmente em um campo historicamente marcado por tendências tecnicistas.

Diferentemente do conhecimento técnico, já citado anteriormente como *téchne*, a práxis

ISSN 3086-2531

envolve julgamento moral, deliberação e consciência sobre o impacto da ação educativa na formação dos estudantes e na sociedade. Assim, o ato de ensinar não pode ser entendido como neutro ou desprovido de implicações sociais (Kemmis, 1996).

Para Barato (2004), ser docente no ensino técnico significa reconhecer o saber técnico como forma integral de conhecimento. O professor não deve tratar a técnica apenas como a aplicação da teoria, mas compreender que a prática correlaciona-se com o próprio saber.

O docente no ensino técnico deve atuar como mediador entre diferentes saberes: o técnico, o científico e o pedagógico. Essa mediação envolve a articulação entre prática e teoria, garantindo que os estudantes compreendam tanto os fundamentos conceituais e teóricos quanto as exigências do mundo do trabalho (Barato, 2011).

Barato (2008) destaca, ainda, que a docência no ensino técnico envolve responsabilidade social e política. O professor participa da construção da identidade e do perfil profissional do aluno, transmitindo valores, ética no trabalho e orgulho da profissão. Assim, ser docente no ensino técnico significa, além de formar profissionais competentes, contribuir para a formação de cidadãos críticos e cientes do seu papel na sociedade.

Outro aspecto fundamental, segundo Barato (2004), é que o docente precisa ter formação acadêmica específica, tanto pedagógica quanto na área em que atua. A experiência prática na área profissional, embora importante, não basta para garantir a qualidade do ensino. É necessário que o professor desenvolva competências pedagógicas para planejar, conduzir e avaliar processos de ensino e aprendizagem de forma intencional e significativa.

Assim, ser docente no ensino técnico significa assumir um papel complexo e multifacetado, que envolve a transmissão de saberes técnicos, a formação ética e profissional, a articulação entre teoria e prática e a construção de metodologias adequadas ao campo da educação profissional. Ou seja, a docência técnica deve integrar conhecimento, trabalho e obra, formando sujeitos capazes de agir com autonomia e responsabilidade no mercado de trabalho (Barato, 2019a).

Quanto à especificidade da práxis pedagógica no ensino técnico, segundo Barato (2008), ela está ligada ao fato de que o docente não pode se limitar simplesmente à transmissão de conteúdos teóricos. A prática pedagógica no ensino técnico deve estar ancorada no trabalho e na produção da obra, pois é nesse processo que o estudante desenvolve saberes, habilidades e adquire valores profissionais. O ensino técnico, portanto, exige metodologias que integrem o

saber e o fazer.

Barato (2011) aponta que a práxis pedagógica no ensino técnico deve ser marcada pela aprendizagem situada no aluno. O mesmo aprende de forma mais efetiva quando participa de atividades em situações que simulam ou reproduzem situações reais de trabalho. Isso torna o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e prepara o estudante para enfrentar desafios concretos e reais do mercado de trabalho.

Outro elemento importante é a avaliação. Para Barato (2004), avaliar no ensino técnico envolve acompanhar a trajetória de elaboração da obra, a postura profissional, a responsabilidade no trabalho e a capacidade de associar teoria e prática no cotidiano, considerando também a assimilação e a compreensão de conceitos.

Este autor também defende que a práxis pedagógica no ensino técnico deve reconhecer os saberes prévios dos alunos, muitos deles adquiridos na experiência de vida e no contato com o trabalho. Incorporar esses saberes ao processo de formação torna a aprendizagem mais dialógica e respeitosa, fortalecendo o vínculo entre escola e mundo do trabalho (Barato, 2008).

Por fim, Barato (2019b) ressalta que a especificidade da práxis pedagógica no ensino técnico está na sua capacidade de integrar dimensões técnicas, éticas e sociais. Não basta ensinar a executar tarefas, é preciso formar sujeitos capazes de compreender o sentido do trabalho, de agir com autonomia e de transformar a realidade do seu entorno. Essa visão amplia o papel da educação profissional, tornando-a uma formação integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012), reforçam a compreensão de que o ensino técnico deve ser orientado pelo princípio da articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essas diretrizes reconhecem que a formação profissional envolve a construção de saberes técnicos, científicos e sociais, para além da aquisição de competências operacionais, em consonância com a concepção de Barato (2019a), ao afirmar que o saber técnico se constitui na prática e na produção da obra.

Na esfera da formação docente para os cursos técnicos de nível médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) destacam que o professor deve possuir domínio dos conhecimentos específicos da área profissional, bem como capacidade pedagógica para contextualizar o ensino, articular teoria e prática e desenvolver metodologias adequadas às especificidades da educação profissional. A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012)

ISSN 3086-2531

explicita que a prática profissional deve ocupar lugar central na organização curricular, o que exige do docente competências para planejar situações de aprendizagem que dialoguem com a realidade do mundo do trabalho.

As diretrizes também enfatizam que o currículo dos cursos técnicos deve considerar os arranjos produtivos locais, as demandas sociais e econômicas da região e as características dos estudantes, reforçando a necessidade de uma práxis pedagógica contextualizada. A partir dessa compreensão, a atuação docente no ensino técnico de nível médio demanda sensibilidade para integrar os saberes escolares às experiências prévias dos alunos e às exigências concretas da formação profissional, conforme orientam as DCNs (Brasil, 2012).

Outro aspecto relevante das Diretrizes Curriculares Nacionais refere-se à avaliação da aprendizagem, compreendida como processo contínuo, formativo e integrado ao percurso formativo do estudante. A avaliação, segundo a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012), deve considerar o domínio conceitual, o desenvolvimento de competências profissionais, as atitudes éticas e a capacidade de resolver problemas próprios do campo técnico, o que converge com a compreensão de avaliação como acompanhamento do processo e da construção da obra no ensino técnico.

Por fim, as DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio atribuem ao docente um papel central na consolidação do perfil do egresso, entendido como sujeito capaz de atuar com competência técnica, responsabilidade social, autonomia e consciência crítica. Assim, as diretrizes normativas reafirmam que a docência no ensino técnico de nível médio exige uma formação que articule saberes técnicos, pedagógicos e sociais integre saberes técnicos e pedagógicos, sustentando uma práxis comprometida com a formação integral e com a função social da educação profissional (Brasil, 2012).

Nesse sentido, observa-se que as Diretrizes Curriculares não apenas normatizam a organização do ensino, mas também incorporam, em nível institucional, princípios que dialogam com a noção de práxis pedagógica. Ao enfatizar a articulação entre trabalho, ciência e cultura, as DCNs reforçam a necessidade de uma prática docente que vá além da transmissão de conteúdos, aproximando-se das perspectivas teóricas discutidas ao longo do artigo. Contudo, permanece como desafio a efetivação desses princípios no cotidiano escolar, especialmente diante das condições concretas de formação e trabalho docente.

A partir dessas reflexões, evidencia-se que a constituição da práxis pedagógica na

educação profissional está diretamente vinculada aos processos de formação docente desenvolvidos ao longo da trajetória profissional. No âmbito dessa problemática, a formação continuada assume papel fundamental ao possibilitar a reflexão crítica sobre a prática e a articulação entre teoria, experiência e realidade do trabalho. Assim, a docência no ensino técnico configura-se como uma prática reflexiva e socialmente comprometida, na qual o professor atua como mediador entre saber técnico, conhecimento científico e formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo compreender o papel e os significados da práxis pedagógica na docência no ensino técnico, a partir da articulação entre formação docente, prática educativa e as especificidades da educação profissional. A análise evidenciou que a docência no ensino técnico não pode ser reduzida à simples transmissão de conhecimentos técnicos ou à aplicação de procedimentos operacionais. Ao contrário, trata-se de é uma prática educativa complexa, construída na articulação entre saberes pedagógicos, técnicos e sociais, orientada por intencionalidade formativa, reflexão crítica e compromisso com a formação integral dos estudantes.

A análise das contribuições de autores permitiu sustentar que a docência enquanto práxis pedagógica envolve um movimento contínuo de ação e reflexão, no qual o professor interpreta sua realidade, toma decisões pedagógicas e ressignifica sua prática à luz de valores formativos e demandas sociais. A partir dessas contribuições teóricas, a práxis pedagógica emerge como elemento estruturante da profissionalidade docente, especialmente no ensino técnico, onde o risco da redução do ensino à simples transmissão de conteúdo se faz constantemente presente.

Evidenciou-se, ainda, que a formação docente, particularmente a formação continuada, desempenha papel fundamental na constituição dessa práxis. Considerando que muitos docentes do ensino técnico possuem sólida formação técnica, mas trajetórias formativas pedagógicas desiguais, a formação continuada configura-se como espaço privilegiado para a construção da identidade docente, a problematização dos saberes experienciais e o fortalecimento da reflexão crítica sobre a prática. Sob essa perspectiva, a formação continuada configura-se como um processo permanente, situado no contexto da profissão e articulado ao cotidiano escolar, envolvendo também a atualização de conhecimentos ao longo da carreira

docente.

No que se refere às práticas pedagógicas, o estudo reforça a compreensão de que estas se configuram como práticas socialmente construídas, permeadas por relações de poder, valores e intencionalidades, para além de ações neutras ou meramente instrumentais. Compreendê-las como práxis implica reconhecer o professor como sujeito ativo e reflexivo, capaz de mediar o saber técnico, o conhecimento científico e a formação humana, atribuindo sentido educativo ao ensino técnico e ampliando seu alcance para além da preparação imediata para o mercado de trabalho.

A partir das contribuições de Barato (2004, 2008, 2011), destaca-se a especificidade da práxis pedagógica no ensino técnico, ancorada no trabalho e na produção da obra, na aprendizagem situada e na integração entre saber e fazer. Essa perspectiva evidencia que ensinar técnica é formar sujeitos capazes de compreender o sentido do trabalho, agir com responsabilidade ética e intervir criticamente na realidade social e produtiva. Nesse contexto, a avaliação, a mediação pedagógica e o reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes assumem papel central no processo formativo.

As contribuições de Barato (2008, 2019a, 2019b, 2004, 2011) permitem avançar em relação às perspectivas anteriores ao situar o trabalho como eixo estruturante da prática pedagógica no ensino técnico. Diferentemente de abordagens mais centradas na escola e na organização pedagógica, o autor evidencia que o conhecimento técnico se constrói na ação e na produção da obra. Isso implica compreender que a docência técnica não pode ser pensada apenas a partir de categorias pedagógicas tradicionais, exigindo uma didática própria, capaz de articular saber, fazer e contexto produtivo.

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012) reafirmam e normatizam a compreensão da docência no ensino técnico como uma prática pedagógica indissociável da articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Ao atribuir centralidade à prática profissional, à contextualização dos saberes e à formação integral do estudante, as DCNs consolidam um marco orientador que exige do docente competências que extrapolam o domínio técnico, demandando intencionalidade pedagógica, sensibilidade social e capacidade de reflexão crítica sobre o processo formativo.

Nesse contexto, as diretrizes não apenas orientam a organização curricular, mas também legitimam a docência técnica como práxis pedagógica, ao reconhecer o professor como

ISSN 3086-2531

mediador de saberes e agente fundamental na construção do perfil do egresso. Assim, as DCNs contribuem para fortalecer uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana, ética e cidadã, reafirmando a função social do ensino técnico e a necessidade de políticas e práticas formativas que sustentem uma atuação docente reflexiva e transformadora.

A análise desenvolvida também evidencia que a compreensão da docência como práxis pedagógica não é homogênea entre os autores mobilizados, mas resulta de diferentes ênfases teóricas. Enquanto alguns destacam a dimensão identitária e profissional da docência, outros enfatizam os saberes docentes ou a centralidade do trabalho na formação. Essa diversidade de perspectivas, longe de representar uma fragilidade teórica, contribui para uma compreensão mais ampla e complexa da docência no ensino técnico, evidenciando que sua constituição envolve múltiplas dimensões que se articulam na prática educativa.

A partir da análise desenvolvida, defende-se que a docência no ensino técnico não pode ser compreendida apenas como uma adaptação das teorias da educação geral, mas como um campo específico que exige categorias próprias de análise. Nesse sentido, a noção de práxis pedagógica, quando articulada à centralidade do trabalho e à mediação entre diferentes formas de saber, revela-se fundamental para compreender a singularidade da docência técnica e seus desafios formativos contemporâneos.

Por fim, a pesquisa reafirma a importância de conceber a docência no ensino técnico como práxis pedagógica, entendida como ação reflexiva, ética e transformadora. Tal compreensão contribui para fortalecer o caráter educativo da formação profissional e para ampliar o debate sobre políticas de formação docente, organização curricular e práticas pedagógicas na educação profissional. Como desdobramento, aponta-se a necessidade de investigações empíricas que aprofundem a análise da práxis pedagógica a partir das vozes e experiências de professores do ensino técnico, especialmente daqueles que constroem sua docência a partir da condição de egressos, ampliando a compreensão sobre os modos como a proposta pedagógica se efetiva no cotidiano escolar.

ISSN 3086-2531

REFERÊNCIAS

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, [*S.l.*], v. 34, n. 3, p. 4-15, set./dez. 2008. Disponível em: https://bts.senac.br/bts/article/view/262. Acesso em: 13 set. 2025.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação Profissional**: Saberes do Ócio ou Saberes do Trabalho. São Paulo: Senac, 2019a.

BARATO, Jarbas Novelino. Em busca de uma didática para o saber técnico. **Boletim Técnico do Senac**, [*S.l.*], v. 30, n. 3, p. 47-55, set./dez. 2004. Disponível em: https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/502. Acesso em: 13 set. 2025.

BARATO, Jarbas Novelino. **Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional**. São Paulo: Senac, 2019b.

BARATO, Jarbas Novelino. Saber do trabalho, aprendizagem situada e ensino técnico. **Boletim Técnico do Senac**, [*S.l.*], v. 37, n. 3, p. 19-29, set./dez. 2011. Disponível em: https://bts.senac.br/bts/article/view/182. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2012/rceb006_12.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7–18, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 set. 2025

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 3. Ed. Chapecó: Argos, 2018.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijui: Ed. UNIJUI, 1998. p.17-37.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KEMMIS, Stephen. La teoría de la práctica educativa. In: CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1996, p. 17-38.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. Ed. São Paulo: Atlas, 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [*S.l.*], v. 19, n. 1, p. 7-28, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

REINALDI, Maria Aldinete de Almeida; GIORDANI, Annecy Tojeiro (org.) **Formação de professores do ensino técnico**: reflexões acerca dos desafios e perspectivas. Curitiba: Editora Bagai, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/719258/2/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20do%20Ensino%20T%C3%A9cnico.pdf. Acesso em: 13 mar. 2026.

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

TARDIF, M. A pluralidade dos saberes docentes. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 33-60.

Recebido em: 18/03/2026.
Aceito em: 14/04/2026.