

PERFIL FORMATIVO DOCENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA: UMA ANÁLISE POR MEIO DOS PLANOS DE CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

TEACHER FORMATION PROFILE AT THE FEDERAL INSTITUTE OF BRASÍLIA: AN ANALYSIS THROUGH THE COURSE PLANS OF INTEGRATED SECONDARY EDUCATION

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima ¹
Dayse Kelly Barreiros de Oliveira ²
Ellen Michelle Barbosa de Moura ³
Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa ⁴

1. Doutora em Educação pela UnB
Instituto Federal de Brasília *campus* Brasília
E-mail: fernanda.lima@ifb.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1109538090934747>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8425-1269>

2. Doutora em Educação pela UnB
Instituto Federal de Brasília *campus* São Sebastião
E-mail: dayse.barreiros@ifb.edu.br
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7332749677999549>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2686-8698>

3. Doutora em Educação pela UnB
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
E-mail: ellenmou@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8820431912846646>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6664-6419>

4. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica
pelo Instituto Federal de Brasília
Instituto Federal do Piauí *campus* Corrente
E-mail: luanacristina@cte.uespi.br
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3365016973607905>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9141-2497>

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi analisar o perfil formativo dos professores que atuam nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília (IFB) e a sua relação com a formação integral e emancipadora proposta pela reorientação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Metodologicamente, teve abordagem qualitativa, com revisão de literatura e análise documental dos Planos Pedagógicos de Cursos (PPC). A análise revelou que os PPC contemplam de forma incipiente a formação integrada com viés emancipador, e que não consideram a relação entre a formação dos professores e sua atuação nesses cursos. Sobre o perfil formativo desses professores, 62% possui licenciatura ou uma formação continuada em educação/ensino, porém uma quantidade importante, sendo 38%, são bacharéis ou tecnólogos com pós-graduação em outras áreas que não são educação ou ensino. Os dados revelam também que apenas 2% têm formação específica para a EPT, ou seja, essa formação está muito aquém do que se considera necessário. Defende-se que há uma importante potencialidade formativa para a formação integral e emancipadora, especialmente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. No entanto, para isso, faz-se necessário que os professores que atuam nesses cursos tenham uma formação pedagógica e formação específica para atuar nessa modalidade de ensino. **Palavras-chave:** formação de professores; educação profissional e tecnológica; formação integral; emancipação.

ABSTRACT: The objective of this research was to analyze the educational profile of teachers who work in Technical Courses Integrated into secondary education at the Federal Institute of Brasília (IFB) and their relationship with the comprehensive and emancipatory training proposed by the reorientation of Professional and Technological Education (EPT) in Brazil. Methodologically, it had a qualitative approach, with a literature review and documentary analysis of the Pedagogical Course Plans (PPC). The analysis revealed that the PPCs only contemplate integrated formation with an emancipatory bias in an incipient way, and that they do not consider the relationship between teacher formation and their performance in these courses. Regarding the educational profile of these teachers, it was revealed that 62% have a degree or continuing education in education/teaching, but a significant number, 38%, have bachelor's degrees or technologists with postgraduate degrees in areas other than education or teaching. The data also reveal that only 2% have specific formation for EPT, that is, this formation is far below what is considered necessary. It is argued that there is significant educational potential for comprehensive and emancipatory formation, especially in technical courses integrated with secondary education. However, for this to happen, it is necessary for teachers who work in these courses to have pedagogical formation and specific training to work in this teaching modality. **Keywords:** teacher formation; professional and technological education; integral formation; emancipation.

INTRODUÇÃO

A formação profissional técnica de nível médio no Brasil, desde a primeira década do século XXI, recebe investimento e vem tendo expansão, especialmente a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC) e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei n.º 11.892 de 2008 (Brasil, 2008). De acordo com a referida lei, cada Instituto Federal deve garantir o mínimo de 50% das vagas para atender essa modalidade formativa, e, ainda, sendo prioritariamente oferecida na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e o público da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2008, Art. 7º-8º). Como resultado dessa lei, e de outras normativas que impulsionam essa política pública (Brasil, 2007; 2008; 2010), a oferta pela RFEPC de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (conhecidos, também, apenas como Ensino Médio Integrado - EMI) conta com 2.623 cursos, representando 45% do total de ofertas, e os cursos técnicos integrados à Educação de Jovens e Adultos têm 308 cursos, ou seja, 5,3% (Brasil, 2024). De acordo com esses dados, existe um destaque para a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) nas instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Em específico, o Instituto Federal de Brasília (IFB) oferta 17 cursos de EMI, distribuídos em seus 10 *campi*. Cada *campus* possui autonomia para propor, criar e estruturar seu Plano Pedagógico de Curso (PPC), documento que estrutura o curso, viabilizando sua abertura e funcionamento. O PPC deve ser aprovado pelo Conselho Superior do IFB, o órgão colegiado máximo da instituição, de caráter consultivo e deliberativo.

Dessa forma, cada *campus* decide quantos e quais cursos criar. Para que seja indicada a criação de um curso de EMI, é necessário considerar o perfil tecnológico do *campus* e a disponibilidade tanto de docentes na área técnica quanto das áreas da Educação Básica, com a perspectiva de que os professores atuem de forma integrada. Afinal, a configuração desses cursos propõe integrar a Educação Básica com a Educação Profissional, presumindo uma nova forma de se realizar o ensino. Há uma proposta de integração entre conhecimentos gerais e profissionais, a fim de propiciar uma perspectiva educacional para além da junção de conhecimentos, em direção a uma formação integral, com viés emancipador. Araújo e Frigotto (2015) defendem a abordagem pedagógica do ensino integrado que tem como objetivo a formação plena. Com isso, a busca é pela superação da fragmentação e reconhecimento do direito ao desenvolvimento tanto das capacidades físicas quanto das intelectuais.

As especificidades do EMI são resultantes de sua construção histórica, com a perspectiva de uma formação humana integral, integrando a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura, “am-

pliando nas pessoas (crianças, jovens e adultos) sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social” (Frigotto, 2012, p. 251). Por formação humana integral, “o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012, p. 85).

Essa proposta representa uma evolução na educação, ao unir teoria e prática, preparando os estudantes para os desafios do mundo do trabalho (Pacheco, 2015), além de garantir formação ampla e emancipadora. Todavia, para que essa prática pedagógica se concretize, é necessário que os professores que atuam nessa esfera educacional possuam uma formação que possibilite que o trabalho docente caminhe nessa direção.

As pesquisas demonstram que há uma problemática em relação à formação de professores que atuam nos cursos técnicos, devido ao fato de que muitos docentes não possuem licenciatura ou complementação pedagógica (Brito *et al.*, 2024; Corrêa, 2024; Pasquali, Viella, Vieira, 2023). Essa situação ocorre principalmente devido à falta de cursos de licenciatura em áreas específicas do EPT. Além disso, é importante problematizar a falta de preparo específico para a EPT, seja de licenciados ou não.

Partindo desse pressuposto e pensando na efetivação de práticas pedagógicas realizadas pelos professores, têm-se como questionamentos: qual o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, em especial nos cursos de Ensino Médio Integrado do IFB? Há alguma orientação disposta nos Planos Pedagógicos desses cursos que vincula a formação de professores que atuam às proposições de formação integral e emancipadora?

Assim, o objetivo geral foi analisar o perfil formativo dos professores que atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília e a sua relação com a formação integral e emancipadora proposta pela documentação no Ensino Médio Integrado. Especificamente, em linhas gerais, foi traçado o histórico da EPT no Brasil; identificado o perfil dos professores que atuam na EPT a partir de literatura específica; e, mediante análise dos Planos Pedagógicos de Cursos dos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília, identificou-se o perfil e a presença de aspectos relacionados à formação emancipadora.

Para que fosse possível compreender como a temática está sendo abordada no cenário científico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com levantamento na plataforma *SciELO*¹ usando os termos “formação de professores” e “educação profissional” em todos os índices. Como resultado, foram encontrados dezoito artigos, com publicações entre 2011 e 2024.

¹ Disponível em: <https://scielo.org/>. Acesso em 17 de setembro de 2024.

Outra ação foi a pesquisa documental realizada nos Planos Pedagógicos dos Cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília. A busca por esses documentos foi efetivada no site do IFB no mês de novembro de 2024. No total, foram encontrados os PPC dos 17 cursos de EMI oferecidos pelo IFB em seus 10 *campi*, todos disponíveis para leitura.

Quadro 1 - Planos Pedagógicos de Cursos do Ensino Médio Integrado

<i>Campus</i>	Quantidade de cursos de EMI	Curso
Brasília	2	EMI Técnico em Eventos
		EMI Técnico em Informática
Ceilândia	2	EMI Técnico em Segurança do Trabalho
		EMI Técnico em Eletrônica
Estrutural	2	EMI Técnico em Meio ambiente
		EMI Técnico em Mecânica Automotiva
Gama	2	EMI Técnico em Alimentos
		EMI Técnico em Química
Planaltina	1	EMI Técnico em Agropecuária
Recanto das Emas	1	EMI Técnico em Produção em Áudio e Vídeo
Riacho Fundo	2	EMI Técnico em Cozinha
		EMI Técnico em Hospedagem
São Sebastião	2	EMI Técnico em Administração
		EMI Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Educacionais
Samambaia	2	EMI Técnico em Design de Móveis
		EMI Técnico em Controle Ambiental
Taguatinga	1	EMI Técnico em Eletromecânica

Fonte: Elaboração própria

Posteriormente, todos os PPCs encontrados foram analisados. Na análise, a busca foi identificar o perfil dos docentes que atuam nesses cursos. Para isso, fez-se a leitura completa dos PPCs e a seleção dos trechos que forneciam dados importantes para a análise, tais como:

- Leitura e análise do tópico “orientações metodológicas” para verificar se o mesmo apresenta uma perspectiva crítica ou técnica das práticas pedagógicas propostas;
- Categorização e análise do quadro “corpo docente”, organizando os dados de formação, área de conhecimento e vínculo/regime de trabalho na Instituição;

- Se o documento aborda em seu conteúdo sobre formação inicial e/ou formação continuada dos professores do curso;
- Se narra o perfil de professores esperados para atuar no EMI;
- Se o documento faz alguma referência direta a conceitos que possuem um viés emancipador, utilizando termos como: formação humana, emancipação, formação integral/omnilateral, trabalho como princípio educativo, trabalho em seu sentido ontológico, etc.

Diante dos dados disponíveis, foi possível mapear o perfil com os seguintes dados: regime de trabalho, formação inicial, formação continuada (*lato e stricto sensu*). A partir daí, analisaram-se as orientações pedagógicas dos cursos de EMI, considerando as perspectivas de formação integral, emancipadora e do mundo do trabalho, problematizando sua relação com a formação de professores necessária para atuar nesses cursos.

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: surgimento e transformações

As primeiras escolas de caráter profissional no Brasil, as Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas em 1909, destinavam-se ao ensino profissional primário gratuito, com foco na preparação de operários para o exercício profissional com caráter de manutenção da divisão social. As motivações de sua criação consideraram o aumento da população à época e a exigência de meios para auxiliar a classe proletária a vencer as dificuldades de existência, para isso era necessário:

[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Brasil, 1909).

Essa conjuntura reflete as considerações de Gramsci (2000, p. 17), ao constatar que “[...] a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto as clássicas eram orientadas às classes dominantes e intelectuais”. Assim, essas escolas ajudavam a manter a divisão social do trabalho, entre instrumental e intelectual, sendo eixo a promoção de cidadãos úteis. O que fica marcado é o dualismo entre o ensino cultural, destinado aos filhos daqueles que estão no poder ou perto dele, e o ensino profissionalizante, destinado aos filhos dos trabalhadores.

As Escolas de Aprendizes e Artífices contavam com dois tipos de professores: os normalistas e os recrutados diretamente das fábricas, sendo que estes não possuíam os conhecimentos teórico-técnicos e pedagógicos demandados (Simão, 2004).

Os concluintes formados pelas primeiras escolas foram aproveitados como contramestres e mesmo mestres nas unidades escolares que foram sendo abertas.

No decorrer das décadas, diversas transformações ocorreram, acompanhando a necessidade de profissionalização devido à industrialização do país. No ano de 1937, a Lei n.º 378 de 1937 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais. Em 1942, o Decreto n.º 4.127/42 transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas. Nesse mesmo ano, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, reafirmando a divisão do ensino profissional como destinado aos menos favorecidos, institucionalizando duas organizações ou redes paralelas de ensino, com objetivos, aparelhagem e domínios próprios. Em 1959, foi promulgada a Lei n.º 3.552, que propiciou uma maior autonomia a essas instituições, transformando as Escolas Industriais e Técnicas em autarquias, com o nome de Escolas Técnicas Federais.

Em 1961, por pressão da classe trabalhadora que queria acesso à universidade, o Ensino Profissional foi equiparado ao Ensino Médio com a promulgação da Lei n.º 4.024/61, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foram estabelecidos dois ramos de ensino diferenciados, mas equivalentes: um propedêutico, representado pelo científico, e outro profissionalizante, com os cursos normal, industrial, comercial e agrícola.

No ano de 1978, a Lei n.º 6.545 transformou três Escolas Técnicas Federais – Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro – em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). No contexto das reformas educacionais do início da década de 1990, outras Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em CEFETs. Isso se deu por meio do Decreto n.º 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (SNET).

Em 1997, o governo federal iniciou a reformulação do ensino técnico por meio da publicação do Decreto n.º 2.208, no qual, em seu artigo 5º, foi eliminada a integração entre os ensinos médio e profissional e determinado que a conclusão do Ensino Médio deveria ser a condição para a obtenção da certificação ao nível técnico. A implantação desta forma de Educação Profissional extinguiu os cursos técnicos integrados, que realizavam o Ensino Médio em articulação com o conhecimento técnico específico. Silva (2006) afirma que este Decreto representou um retrocesso para a construção de uma prática pedagógica que rompia com uma concepção tecnicista de educação profissional.

Em 2005, inicia-se a reorientação das políticas federais para a Educação Profissional e Tecnológica com a alteração na lei que vedava a expansão do SNET (Silva, 2009). As políticas do governo federal buscavam ampliar a educação profissional, o que proporcionou o maior processo de expansão da rede federal vivenciado até então. Pasquali, Viella e Vieira (2023, p. 03) apresentam que “[...] de 1909 a 2002 foram construídas 140

escolas técnicas no país e, somente entre os anos 2003 a 2016, foram construídas outras 504 novas unidades”.

Durante essa expansão, foi publicado o Decreto n.º 6.095 de 2007, com a finalidade de estabelecer diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para a constituição dos Institutos Federais. No mesmo ano, instituiu-se o Programa Brasil Profissionalizado, com o Decreto n.º 6.302, com vistas a estimular o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Esse decreto enfatizava “[...] a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional” (Brasil, 2007, Art. 1º). Em dezembro de 2008, é publicada a Lei n.º 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), resultantes da integração ou transformação de instituições que compunham a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Como indica Cunha (2010), o histórico dessa instituição registra várias transformações na sua missão institucional. A primeira consistiu em capacitar os desvalidos da sorte, o que na época significava oferecer capacitação para a execução de um ofício, ao nível de, hoje conhecido como, Ensino Fundamental. Atualmente, essas instituições se voltam para a escolarização do Ensino Médio em diante, com o foco na educação técnica de nível médio, prioritariamente, integrada ao Ensino Médio, conforme explicitado em textos oficiais para a orientação dessa nova configuração da EPT no Brasil:

[...] Como princípio sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar Educação Básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; (...) agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica (Brasil, 2010, p. 06).

Percebe-se, nesse texto orientador, que não apenas se estimula a criação de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, mas há uma precisão de princípios a serem realizados. Nesse mesmo sentido, o Decreto n.º 8.268 (Brasil, 2014) incluiu, para a educação profissional, as premissas da centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática. A proposta do EMI se direciona para a superação da dualidade escolar entre formação geral e formação profissional, rumo a uma formação integral com perspectivas emancipadoras.

Em suma, esse histórico, considerando a necessidade do sistema capitalista, e a recente transformação com grande expansão do EMI, que trouxe aspectos de integração de conhecimentos e princípios do mundo do trabalho, entende-se que a educação profissional de nível médio possui o potencial de

atender dois projetos formativos antagônicos: formação de mão de obra qualificada para a realização do trabalho alienado, e uma formação humana integral, que centraliza o trabalho em seu sentido ontológico, portanto, humanizador.

Perfil formativo dos docentes que atuam na EPT: o que dizem as pesquisas?

A formação de professores, considerando a docência enquanto profissão que proporciona a apropriação da humanidade nos indivíduos de forma sistemática e intencional (Saviani, 2007), é elemento essencial para a viabilização da prática profissional. A centralidade da atividade do professor está alicerçada na ação de ensinar, enquanto prática social. Sobre isso, Roldão (2007, p. 98) pontua que

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como ‘prático’.

De acordo com Nóvoa (1999), o trabalho docente foi, por grande tempo, exercido de maneira ingênua, isto é, não especializada, por religiosos e leigos. Com o crescimento da educação escolar, houve a necessidade de uma formação própria, específica para os professores, pois já não era possível vinculá-los, apenas por uma suposta vocação ou jeito, a uma atividade tão complexa e essencial para o desenvolvimento da sociedade.

No Brasil, essa formação possui uma previsão legal com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), n.º 9.394/96 (Brasil, 1996). Conforme o Art. 62 da referida lei, a formação para a atuação na Educação Básica deve ser de nível superior, em cursos de licenciatura plena, sendo admitida, “(...) como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Sobre a Educação Básica de nível médio, tem-se observado, no Brasil, a admissão de professores desprovidos da formação mínima determinada pela LDB, qual seja, de nível superior em licenciatura. Especificamente na (EPT), essa situação ocorre, principalmente, devido à necessidade de docentes para atuar nas áreas de conhecimento técnico, que muitas vezes não possuem cursos de licenciatura existentes.

Devido à expressiva expansão da EPT no Brasil, a necessidade de professores para essas instituições é uma problemática significativa, afinal, com o aumento das vagas na EPT:

[...] Estas vagas foram e vêm sendo ocupadas por profissionais que possuem formação inicial em cursos de Licenciatura, Bacharelado e Cursos Superiores de Tecnologia. São graduados, especialistas, mestres e doutores nas mais diversas áreas do conhecimento que assumiram a profissão docente, por vezes, sem formação para a docência (Pasquali, Viella, Vieira, 2023, p. 03).

De acordo com Brito *et al.* (2024, p. 08), “[...] cerca de 42% dos professores graduados que atuam na EPT não são licenciados, nem contam com alguma formação pedagógica em seus currículos”. Essa situação revela que um número considerável de professores da EPT exerce a docência sem a preparação profissional mínima necessária para o trabalho docente.

Gariglio e Silva (2014) apontam uma timidez na quantidade da produção literária a respeito da temática da formação de professores para EPT, entendem que isso colabora para fortalecer a ideia de que esses profissionais, de fato, não fazem parte do setor da educação, mas a ela prestam serviço e que, por serem cedidos, lhes compete, tão somente, a especialidade dos fundamentos dos componentes curriculares que lhes cabe ensinar. Parte-se de uma compreensão equivocada de que basta saber algum determinado conhecimento específico para que seja possível realizar a ação de ensinar esse conhecimento a alguém, de forma intencional e sistematizada. Souza (2017, p. 68) explicita que os discursos dos docentes “reproduzem a ideia de que, para exercitar a docência, basta ter um dom [...]”. Essa ideia suprime da docência o caráter de profissão que, semelhantemente às demais, decorre de esforços pessoais e da formação teórica e prática”. Roldão (2007) elucida que o professor ensina não apenas porque sabe algo, mas porque sabe ensinar, o que requer uma capacidade de mediar e transformar o conhecimento de forma a este ser transmitido e assimilado por outras pessoas, com propriedade sobre as questões de como ensinar e das consequências que essa mediação confere ao processo de apropriação.

Sobre as diretrizes para a formação dos professores para EPT, identifica-se uma proposta formativa frágil, pois não se apresenta um modelo de formação inicial e continuada que atenda às particularidades da prática profissional do docente dessa modalidade de ensino. Sobre isso, Corrêa (2024) destaca que mesmo a recente Resolução CNE/CP n.º 1 de 2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM - Formação), apesar de especificar, pela primeira vez, os eixos para a formação docente, traz somente uma compilação de possibilidades com ampla flexibilização. Como consequência de uma atuação profissional sem formação específica para essa atividade, Corrêa (2024, p. 01) alerta que “[...] a formação flexibilizada e fragilizada para a docência na EPTNM contribui com a naturalização e o fortalecimento dos aspectos que convergem para a precarização do trabalho”. Afinal, a ideia que prevalece é a de que basta saber

algum conteúdo para que este possa ser ensinado a alguém.

Acerca dessa reflexão, Albuquerque (2008) destaca que se deve considerar o fato de que a profissão de professor da Educação Profissional tem sua configuração histórica nos especialistas de outras áreas profissionais, que ingressaram na docência como uma alternativa à sua profissão de origem, aliada ao *status* de profissionais professores das Instituições Federais de Ensino. Embora fazendo parte de uma instituição de ensino, não se constituíram como profissionais da educação, emergindo dessa situação uma corporação de especialistas em áreas tecnocientíficas, na sua maioria, não identificada com a função pedagógica, embora a ela ligada profissionalmente.

Todavia, essa situação não ocorre sem consequências, como demonstrado por Souza (2017, p. 70), que, ao entrevistar professores sem formação pedagógica, concluiu que eles comentam sobre as limitações no que tange ao trabalho pedagógico, como: “[...] dúvidas quanto ao planejamento, seleção dos conteúdos, elaboração do material didático e das avaliações, dificuldades de relacionamento com alunos, controle da sala de aula, dentre outras”.

A literatura aponta a necessidade do reconhecimento da importância de uma formação profissional para a docência no âmbito da EPT, como salientam Gariglio e Burnier (2012, p. 12): “nas instituições públicas, parece haver consenso sobre a importância da licenciatura ou de algum tipo de formação pedagógica inicial para preparar os docentes da EP”. Isso deve-se ao fato de muitos docentes falarem que, pela falta de formação pedagógica, sentem dificuldades de ministrar os conteúdos nas salas de aula, de planejar, de selecionar conteúdos, de fazer a organização do trabalho pedagógico.

Enfrentando essa problemática em seu cotidiano profissional, a pesquisa de Souza (2017) sobre professores, que em sua formação são engenheiros, revela que esses docentes realizam ações que visam mitigar os desafios que encontram na atividade docente, pois as narrativas demonstram a existência de busca por aprender a ensinar. Por isso, usam como estratégias: a avaliação crítica das práticas, reflexão acerca das suas limitações e equívocos, trocas de experiências com colegas, capacitação mediante cursos, aquisição de materiais didáticos, realização de pesquisas e uso do recurso da memória para lembrar da ação pedagógica de antigos professores. Nas palavras de Souza: “Na falta de uma preparação pedagógica, aprendem com erros, acertos, testagens, cópias, seleções de procedimentos em que obtiveram êxito” (Souza, 2017, p. 71).

Essa análise demonstra que, apesar desses professores buscarem realizar ações em prol da sua atividade docente, além dessas ações ficarem na esfera da iniciativa pessoal, não há exatamente uma formação que ultrapasse cursos de capacitação e de outras atividades que se aprofundam para além da noção pragmática da docência. Souza (2017) entende essa questão juntamente com uma falta de política pública consistente para a formação de professores na EPT, concluindo que a pesquisa mostra a quase inexistência

de formação acadêmica para lecionar na EPT, confirmando o histórico brasileiro de ações governamentais descontínuas para a efetivação de formação de docentes para atuar na EPT.

Em pesquisa semelhante sobre os desafios da docência em EPT, Pasquali, Viella e Vieira (2023) apresentam as atividades relativas ao trabalho docente nas quais os professores não-licenciados sentem mais dificuldade, dentre essas: a relação entre teoria e prática, a falta de formação sobre a EPT, compreensão acerca da função social da EPT, ausência de formação pedagógica, preparação de aulas, planejamento coletivo, ausência de método de ensino, metodologias, etc. Todavia, nessa mesma pesquisa, os professores licenciados também apresentaram diversos desafios relacionados à docência em EPT, sendo esses:

Relacionar teoria e prática. Possuir conhecimentos didáticos. Criar identidade de EPT. Cursos de licenciatura não discutem EPT. Compreender o que é a EPT. Falta capacitação para atuar na EPT. Integração curricular. Formação continuada para a EPT e não apenas capacitação para a iniciação à docência na EPT. Preparação de material direcionado para cada curso. Seleção e apresentação dos conteúdos. Saber aproveitar os conhecimentos prévios dos estudantes. (...) Ausência de política de formação continuada para professores. (...). Avaliação da aprendizagem (Pasquali, Viella, Vieira, 2023, p. 08-09).

Esses dados demonstram que não apenas os professores que não possuem uma formação para a docência encontram dificuldades, mas que os docentes com a devida formação profissional também enfrentam desafios relacionados à docência na EPT, mas que por ter essa formação, têm condições de apontar necessidades mais específicas. Isso demonstra que não se trata apenas de uma questão sobre professores atuarem sem a formação para a docência, mas também sobre professores com formação docente, entretanto com pouca ou nenhuma formação para a EPT. Afinal, para atuar na EPT, o professor tem que conhecer sobre Educação Profissionalizante e as questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem (Souza, 2017) do público-alvo específico.

Como explicam Brito *et al.*, (2024, p. 09), “a docência requer preparação e formação e, quando se trata da docência na EPT, precisa-se considerar as especificidades desta modalidade de ensino, em especial, seus fundamentos filosóficos, principalmente, a noção de trabalho como princípio educativo”.

Contraditoriamente a essa necessidade, Corrêa (2024, p. 04) demonstra que “as políticas educacionais em curso, incluindo as de EPTNM e de formação de professores, são fortemente restritivas quanto à formação emancipadora”. Dessa forma, a aspiração de que os EMI representem uma possibilidade de superação da dualidade escolar, da divisão entre formação geral e profissional, encontra obstáculos substanciais. Afinal, quando se projeta uma formação escolar que ultrapasse modelos já postos, a demanda

não é apenas por uma formação docente tradicional, mas uma formação que forme o professor para além de compreender os princípios da formação integral, omnilateral, também seja capaz de operacionalizar essa formação, apoiado em uma robusta compreensão de autonomia profissional e de trabalho coletivo docente.

Perfil formativo docente e os princípios formativos apresentados nos planos de cursos de EMI do IFB

A fim de compreender o perfil formativo do docente e as possíveis relações com uma formação integral, analisaram-se os 17 Planos Pedagógicos de Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília. A análise dos PPCs mostrou fragilidades e diferenças em relação à elaboração desse documento, que, apesar de apresentarem os mesmos itens, têm conteúdos variados e, muitas vezes, pouco objetivos e não relacionados diretamente ao tópico proposto. Além disso, apenas parte dos planos de cursos possibilita acesso mais específico em relação ao perfil formativo, com informações sobre a formação dos docentes concernentes aos saberes para ensinar, tais como: licenciatura, complementação pedagógica e, ainda, se há uma formação específica para a EPT.

Dos 17 cursos analisados, 07 planos apresentavam a formação inicial do corpo docente, assim como sua formação ao nível de pós-graduação, totalizando os dados de 318 professores. A partir desses dados, pode-se inferir que 62% (198) do corpo docente dos cursos analisados é composto por professores que possuem licenciatura ou uma formação continuada em educação/ensino, contrastando com 38% (120) de professores que são apenas bacharéis ou tecnólogos, e com pós-graduação em outras áreas que não são educação ou ensino.

Esses números vão ao encontro da média relatada nos artigos analisados no levantamento bibliográfico, demonstrando que o IFB faz parte desse universo, enfrentando uma situação similar. Os dados revelam também que esses cursos contam com pelo menos 05 (2%) professores que possuem uma formação específica para a EPT. É um número muito aquém do que se considera necessário, porém demonstra que há, ainda que de forma tímida, alguma movimentação no sentido de se formar pedagogicamente para a EPT.

Sem trazer esses dados quantitativos, porém exemplificando de forma qualitativa a questão de apenas parte do corpo docente ser formada por professores que possuem a formação pedagógica, o plano de curso do EMI Técnico em Produção em Áudio e Vídeo traz um quadro com a formação exigida para o professor de cada componente do curso. Nesse quadro, para os componentes curriculares que são comuns à Educação Básica, são exigidos o curso de licenciatura na área. Já para os componentes

da área técnica, há a indicação de que o professor seja formado em licenciatura, bacharelado ou tecnólogo em cursos da área.

Isso demonstra como se constrói essa realidade, de que apenas uma parte do corpo docente não possui formação pedagógica, pois essa ausência de formação é facultada para aqueles professores que atuam na área técnica. Entende-se que se trata de um legado histórico da EPT, resultado de múltiplas determinações, que vão desde a ausência de cursos de licenciatura em determinadas áreas do conhecimento até a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos necessários para a atuação docente.

Em continuidade, sobre o perfil formativo ao nível de titulação, 118 dos 318 (37%) têm titulação de doutorado, 150 (47%) de mestrado, 38 (12%) especialização e 12 (4%) de graduação. Esses dados mostram que os *campi* do IFB, no nível do EMI, têm um quadro docente majoritariamente composto por mestres e doutores, o que configura um alto nível formativo dos docentes. O fato de 37% serem doutores contrasta com a realidade de formação no nível *stricto sensu* no Brasil, pois, segundo os dados disponíveis, apenas 0,2% da nossa população consegue ter acesso a esse nível de formação².

Entende-se que nesses cursos de pós-graduação *stricto sensu* ocorre uma discussão teórica mais aprofundada, com uma decorrente visão mais ampliada dos contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, históricos e seus atravessamentos (Lima; Barreiros de Oliveira; Moura, 2022). Isso pode significar maiores chances de que esses docentes tenham discutido, ainda que em relação aos objetos de pesquisa, a partir de uma formação crítica e emancipatória (Barreiros de Oliveira, 2019), o que por sua vez poderia reverberar/impactar na organização e planejamento das aulas a serem ministradas aos estudantes dos EMI do IFB.

A maioria trabalha em regime de dedicação exclusiva (DE), sendo 251 (79%) dos 318, ou seja, tem melhores condições de desenvolver um trabalho focado apenas na instituição que exerce a função, com potencial de qualificar a ação docente e promover maior integração professor-instituição, aumentar a produtividade, possibilitar a gestão do tempo de modo mais flexível (Quevedo; Fleck; Carmo, 2013). Dos 67 restantes, 55 estão dispostos como 40 horas sem especificar se estes são professores com dedicação exclusiva ou não, e 10 trabalham 20 horas.

Em relação ao que se espera ao nível de atuação docente, dos 17 PPCs analisados, somente o EMI Técnico em Manutenção Automotiva do *Campus* Estrutural faz alusão a critérios de avaliação docente:

Domínio do Conteúdo, Clareza na exposição do conteúdo, Utilização de recursos didáticos, Incentivo à participação do aluno, Disponibilidade para auxiliar o aluno, Clareza nos critérios de

² Segundo dados disponíveis em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202405/pos-graduacao-stricto-sensu-tem-mais-de-350-mil-matriculados#:~:text=Foi%20o%20primeiro%20aumento%20em,%25%E2%80%9D%2C%20comparou%20a%20gestora>. Acesso em: 10 dez. 2024.

avaliação, Compatibilidade entre avaliação e conteúdo ministrado, Retorno das avaliações realizadas, Equilíbrio entre teoria e prática, Pontualidade, Assiduidade e Compromisso com os procedimentos institucionais. (Instituto Federal de Brasília, 2016, p. 88).

O curso de EMI Técnico em Manutenção Automotiva do *Campus* Estrutural, ao explicitar esses critérios, acaba traçando, indiretamente, um perfil que traz à tona a importância da consideração da legislação e do cotidiano da prática pedagógica para configurar o perfil. Ao elencar saberes e fazeres mínimos, pode-se criar um movimento de formação e diálogo, a fim de garantir uma atuação docente baseada nos preceitos da humanização, emancipação, formação integral, etc.

O PPC do curso EMI Téc. em Segurança do Trabalho, explicita sobre a falta de formação dos professores em trabalhar com a interdisciplinaridade. O EMI Técnico Controle Ambiental cita o artigo 13º da LDB (Brasil, 1996) e dispõe que o professor deve participar de períodos dedicados ao desenvolvimento profissional. Por sua vez, o EMI Técnico em Manutenção Automotiva do *Campus* Estrutural dispõe que:

O *Campus* deverá promover cursos para os professores para a inclusão, adaptar, dentro do possível, acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, comunicações e informação e estimular a participação da família e da comunidade (Instituto Federal de Brasília, 2016, p. 87).

Indo de encontro ao que se está posto nesse PPC, defende-se que a formação continuada precisa ser item obrigatório nesse documento, visto que depois que o professor passa a fazer parte do quadro de docentes da instituição, as práticas pedagógicas que realiza impactam diretamente no perfil do egresso que normalmente está explicitado no documento.

Ao analisar, com mais profundidade, o item sobre as orientações metodológicas, buscando ao longo do documento por palavras que fazem alusão a uma formação emancipadora, descortinou-se que, apesar das normativas oficiais defenderem com pressupostos teóricos, a consideração dessa formação no EMI e os PPCs, em sua maioria não abarcam esse elemento formativo. Dos 17 PPCs analisados, somente 03 (19%) consideram, em alguma medida, essa discussão.

Ainda nesse campo “Orientação metodológica” dos 17 documentos, apenas 01, EMI Técnico em Manutenção Automotiva, traz, diretamente (e ainda assim de modo superficial) a discussão sobre a promoção de uma formação crítica, emancipadora e cidadã. No que tange a outros campos do documento, destacam-se os cursos técnicos do *Campus* Ceilândia, EMI Técnico em Segurança do Trabalho e EMI Técnico em Eletrônica, que trazem trechos semelhantes dispondo:

O currículo do EMI-Segurança do Trabalho do *campus* Ceilândia está organizado em núcleos, a saber: 1. Núcleo Comum; 2. Núcleo Politécnico; e 3. Núcleo Tecnológico. Eles não estão separados, mas articulados de forma orgânica. O resultado esperado é um currículo que busca ultrapassar as dicotomias e segmentações que marcaram o ensino profissionalizante e alcançar uma *formação omnilateral*. (Instituto Federal de Brasília, 2019 p. 33, grifos nossos)

Pode-se perceber, no trecho destacado, a intenção de superar divisões e separações históricas presentes no ensino profissionalizante, como a oposição entre teoria e prática ou entre educação geral e técnica. O objetivo é promover uma formação integral e abrangente, que desenvolva todas as dimensões do indivíduo, incluindo aspectos intelectuais, técnicos, sociais e culturais. Essa abordagem é chamada de formação omnilateral, pois busca atender às necessidades de uma educação completa e humanizadora.

Os cursos EMI Técnico Eventos e EMI Técnico em Agropecuária citam assuntos correlatos quando falam de avaliação. Os PPCs dos demais *campi* trazem trechos relativos à emancipação. O documento do curso Técnico em Alimento do *Campus* Gama traz uma frase explicitando que o professor deve considerar a possibilidade de que o aluno entenda a totalidade como uma síntese das múltiplas relações que o homem estabelece na sociedade. O curso de EMI Técnico em Eletromecânica do *campus* Taguatinga não explicita, em momento algum, nenhuma intencionalidade em relação à formação pautada na emancipação/formação integral.

Os fragmentos que pautam a educação com viés emancipador são concisos e pouco explicam os modos de atingir esse objetivo, figurando normalmente quando o documento está falando de avaliação e/ou perfil dos egressos. Entende-se que esse fato se configura em uma contradição, visto que não pode ser pressuposto que um egresso tenha formação integral e/ou emancipadora sem considerar esse elemento como parte integrante das estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas.

A consideração dicotômica entre a formação para emancipação e a formação direcionada ao mercado de trabalho aparece em alguns trechos nos documentos do EMI Técnico Informática, EMI Técnico em Design de Móveis e EMI Técnico em Controle Ambiental, EMI Técnico em Química, como exposto no excerto a seguir:

O objetivo foi permitir o desenvolvimento de um curso em que a educação profissional e tecnológica conduza a uma integração entre os conhecimentos científicos e o mundo do trabalho, por uma reflexão crítica e estética, gerando a capacidade de intervir concretamente na sociedade, de modo emancipador. - deverá ser capaz de compreender e responder às necessidades do indivíduo e da sociedade, com ética e capacidade crítica, reflexiva e de visão humanística, relativamente à concepção, ao desenvolvimento e acompanhamento de projetos de móveis,

bem como de sua produção, através da consideração estética em meio aos aspectos tecnológicos, formais e funcionais, atuando criativamente na identificação e resolução de problemas concernentes à área moveleira, considerando componentes políticos, econômicos, sociais, ambientais, históricos e culturais de um mercado específico e em constante transformação. (Instituto Federal de Brasília, 2015, p. 11).

Esses achados mostram o quanto a formação com viés emancipador, apesar de disposta em documentos oficiais, não figura ou aparece timidamente nesses documentos. Fato que traz preocupação, pois esse documento norteia as ações pedagógicas dos professores, revelando intencionalidades pedagógicas, que, segundo os dados, não incluem, concretamente, uma formação para a emancipação.

Diante desse resultado, sugere-se que seja feita uma formação continuada que abarque os professores e corpo técnico de todos os cursos que tenha como objetivo discutir as bases sobre o faceta da formação para a emancipação, a superação dicotomia entre formação geral e profissional com vistas a uma formação integral, a necessidade de implementação ou ampliação de práticas pedagógicas dialógicas e problematizadoras que considerem o contexto social e suas contradições a partir e além da formação para o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o perfil formativo dos professores que atuam nos cursos de Ensino Médio Técnico do Instituto Federal de Brasília e a sua relação com a formação integral e emancipadora proposta pela documentação no Ensino Médio Integrado (EMI), é possível dispor que a Educação Profissional e Tecnológica, especialmente em seus cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, representa uma importante oportunidade de realização de uma formação integral, com perspectivas emancipadoras.

Seu histórico demonstra que, apesar de serem provenientes da estruturação industrial capitalista, os EMI representam uma ruptura dos moldes educacionais fragmentados e tecnicistas, com vistas a uma formação voltada para o mundo do trabalho em seu sentido ontológico. Entretanto, carregam a marca do perfil docente do início do século passado, de forma que não é exigido que os professores das áreas técnicas tenham a formação mínima necessária para a docência. Com isso, cabe o questionamento: como um professor sem formação docente pode propor, não apenas um processo de ensino-aprendizagem comum, mas uma formação integral, emancipadora, que visa romper com modelos tradicionais formativos?

Os resultados mostram que é necessário uma série de conhecimentos profissionais específicos para a docência, principalmente quando se visa realizar algo inovador, que o professor não vivenciou como estudante. Dessa forma, as possibilidades

formativas emancipadoras dos EMI correm o risco de não se efetivarem na prática. Não apenas por contarem com professores sem formação pedagógica, mas também por se entender que é necessário formação específica para esse novo universo da EPT, mesmo para os professores que tiveram formação para a docência.

No entanto, pode-se perceber que os professores que atuam nos EMI do IFB possuem uma grande vantagem no que diz respeito à formação continuada ao nível de *stricto sensu*. Isso traz uma perspectiva positiva para a atuação docente, pois entende-se que um profissional que é mestre/doutor possui uma relação com o conhecimento mais crítica e autônoma.

A grande presença de professores com dedicação exclusiva no IFB também oferece um panorama favorável para a participação desses docentes em cursos de formação continuada em serviço. Além disso, possibilita condições de trabalho com disponibilização de tempo incluído na jornada de trabalho para preparação pedagógica, planejamento coletivo, participação docente nas decisões institucionais dentre outras atividades que fortalecem a possibilidade de uma atuação docente para além de modelos restritivos.

Nesse sentido, tem-se um perfil docente com um importante potencial para a realização de uma formação integral e emancipadora, porém necessita, com urgência, de uma solução para a questão da falta de formação profissional docente para a Educação Profissional Tecnológica. Diante do exposto, propõe-se que conceitos tais como formação integral, o trabalho como princípio educativo, trabalho em seu sentido ontológico, mundo do trabalho, união teórico-prática do conhecimento, emancipação humana, entre outros, que comumente não fazem parte do rol dos cursos de formação de professores, estejam presentes em iniciativas para a formação de professores para a EPT.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, S. L. Implicações à formação e à identidade pedagógica de professores da educação profissional. In: FARTES, V. (Org.). **Formação, saberes profissionais e profissionalização em múltiplos contextos**. Salvador: EDUFBA; Maceió: Edufal, 2008.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n.38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/articulo/view/7956>>. Acesso em: 10 out. 2024.
- BARREIROS DE OLIVEIRA, Dayse Kelly. **A formação *stricto sensu* como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades**. 2019. 253 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em 03 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.302%2C%20DE%2012,vista%20o%20disposto%20nos%20arts>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm> Acesso em 03 fev. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes.** Brasília: SETEC/MEC, 2010.

BRASIL. **Decreto n.º 8.268, de 18 de junho de 2014.** Altera o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha.** 2024. Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>>. Acesso em 13 dez 2024.

BRITO, R. J. F.; ROCHA, S. M. M. da; DANTAS, N. T. de S. F.; SOUSA, F. N. de; SILVA, C. N. N. da. A formação de professores no Brasil e a valorização do trabalho docente: desafios e dilemas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Somma**, Teresina-PI, v. 10, p. 01-12, 2024. Disponível em:<<https://revistas.ifpi.edu.br/index.php/somma/article/view/202>>. Acesso em: 17 set. 2024.

CORREIA, Adriana Katia. A formação docente: que lugar ocupa na inserção do professor nas escolas técnicas da área da saúde?

Educação em Revista, Belo Horizonte, v.40, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/ptr3jxPvKHSKGNdDz6g-GFQN/?lang=pt>>. Acesso em: 17 set. 2024.

CUNHA, Gregório Maranguape da. **Formação dos professores de matemática do IFCE: em busca da identidade profissional docente.** 2010. 88p. Relatório (Pós-doutorado em educação) Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2010.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Q. Oliveira. Saberes, Identidades, Autonomia na Cultura Docente da Educação Profissional e Tecnológica. **Cadernos de Pesquisa.** v.41,2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/ptr3jxPvKHSKGNdDz6gGFQN/?lang=pt>>. Acesso em: 17 set. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3.ed. São Paulo: Editora Cortez. 2012.

FRIGOTTO, G. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 60-77.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.0, p.211-236, mar. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/ptr3jxPvKHSKGNdDz6gGFQN/?lang=pt>>. Acesso em: 17 set. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, **Projeto Pedagógico de Curso do Ensino Médio Integrado de Manutenção Automotiva - Campus Estrutural.** Brasília, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, **Projeto Pedagógico de Curso do Ensino Médio Integrado de Segurança do Trabalho e Eletrônica do Campus Ceilândia.** Brasília, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, **Projeto Pedagógico de Curso do Ensino Médio Integrado de Técnico Design de Móveis - Campus Samambaia.** Brasília, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, **Projeto Pedagógico de Curso do Ensino Médio Integrado de Técnico em Hospedagem - Campus Riacho Fundo.** Brasília, 2015.

LIMA, F. B. G.; BARREIROS DE OLIVEIRA, D. K.; MOURA, E. M. B. A pós-graduação *stricto sensu* como formação continuada de professores da educação básica: uma alternativa para a emancipação humana. **Revista Educação e Emancipação**, v. 15, n. 3, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v15n3.2022.40>

NÓVOA, António. O passado e o presente do professor. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PASQUALI, R.; VIELLA, M. dos A. L.; VIEIRA, J. de A. Desafios da docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JBS8tmBKd8gZhKNg8p6w68q/>. Acesso em: 17 set. 2024.

QUEVEDO, L. B.; FLECK, C. F.; CARMO, K. L. F. O regime de dedicação exclusiva e a gestão do tempo: estudo de caso com docentes universitários. **ReCaPe Revista de Carreiras e Pessoas**, São Paulo. V.03 n.03 Set/Out/Nov/Dez 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/17673/13177>>. Acesso em: 10 dez 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.º 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SILVA, Caetana Juracy (org.). **Institutos Federais Lei n.º 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Geraldo Silvestre Júnior; GARIGLIO, José Ângelo. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 59 out.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ptr3jxPvKHSKGNdDz6g-GFQN/?lang=pt>>. Acesso em: 17 set. 2024.

SILVA, Luzimar Barbalho da. **A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura de Geografia do CEFET-RN**. 2006. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFRN, Natal, 2006.

SIMÃO, Maria Fernanda de Lima. **Entre o pensado e o construído: um estudo sobre o Curso de Formação de Docentes do CEFET-MG**. 2004. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. **Rev. bras. Estudos pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 62-76, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Wss4H6dKWDXDKJnsFmCbGNNh/?lang=pt>>. Acesso em: 17 set. 2024.