

**FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOCENTES PARA E NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: as pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional**

**TRAINING AND TEACHING EXPERIENCES FOR AND IN PROFESSIONAL
EDUCATION: the researches in the Graduate Program in Professional Education**

Francisco das Chagas de Sena¹ - IFCE
Francisco das Chagas Silva Souza² - IFRN

RESUMO

Neste artigo, apresentamos, a princípio, as proposições dos pesquisadores com produção no campo trabalho e educação acerca da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Em seguida, discutimos o que as dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, trazem a respeito da formação e das práticas de docentes que atuam na EPT. Para a seleção dos trabalhos, foram estabelecidos como critérios: 1- pesquisas que trataram de formação e práticas de professores licenciados ou bacharéis; 2- estudos com foco no Ensino Médio Integrado; 3- pesquisas que utilizaram relatos de professores. Foram selecionadas 5 dissertações cujos resultados demonstraram um distanciamento entre o que são considerados saberes necessários para uma prática eficiente na EPT e o que pensam e praticam alguns professores entrevistados. Nenhum docente teve uma formação pedagógica prévia para trabalhar na EPT.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Educação Profissional e Tecnológica. Prática pedagógica

ABSTRACT

In this article, we present, at first, the propositions of researchers with production in the field of work and education about teacher training for Vocational and Technological Education (EFA). Then, we discuss what the dissertations of the Graduate Program in Professional Education, of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte, bring about about about the training and practices of teachers who work in EFA. For the selection of the works, it was established as criteria: 1- researches that dealt with training and practices of teachers with a degree or bachelor degree; 2- studies focused on the Integrated High School; 3- researches that used teachers' reports. Five dissertations were selected whose results showed a gap between what is considered necessary knowledge for an efficient practice in EFA and what some of the interviewed teachers think and practice. No teacher had prior pedagogical training to work in EFA.

KEYWORDS: Teacher training. Professional and Technological Education. Pedagogical practice

DOI: 10.21920/recei720239291736
<http://dx.doi.org/10.21920/recei720239291736>

¹Mestrando pelo IFRN. Professor do IFCE. E-mail: francisco.sena@ifce.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3653-9767>.

²Doutor em Educação pela UFRN. Docente do IFRN e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN), em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e em Ensino (POSENSINO - UERN/IFRN/UFERSA). E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem se tornado uma necessidade urgente, dentre outros fatores, devido à expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O crescimento dessa Rede contribuiu para que se reafirmasse a necessidade de profissionais capacitados para atuar nos seus espaços educativos, em específico, no Ensino Médio, nas suas formas Integrada, Concomitante e Subsequente, e no Ensino Superior, em cursos de licenciatura, de tecnologia e de bacharelado.

A bem da verdade, tem havido um crescimento dos espaços de discussão acerca da formação docente para a EPT, mas, embora tenha havido avanços, estes ainda são pequenos, levando Urbanetz (2012) a afirmar que essa formação é uma “ilustre desconhecida”, e, uma década depois, Souza (2022) afirmar que ela deixou de ser desconhecida, mas se tornou uma “ilustre esquecida” em espaços nos quais deveria ter destaque, como, por exemplo, nos eventos da área de educação e sobretudo no interior da RFEPCT.

Diante disso, os questionamentos que norteiam este artigo são: o que tem se proposto, como orientação, pelos acadêmicos do campo de pesquisa trabalho e educação sobre a formação de professores para a EPT? O que as pesquisas dos Programas de Pós-Graduação (PPG), na área de Educação, têm apresentado na prática?

Com o intuito de ampliar nossa familiaridade com o tema formação de professores para a EPT e torná-lo mais claro para o leitor, recorreremos a uma pesquisa exploratória, que, segundo Gil (1999, 2002) tem por fim desenvolver uma visão geral, de tipo aproximativo, sobre um determinado fato.

Considerando que o elevado número de PPG na área de Educação nos impediria de fazer uma pesquisa observando os limites de um artigo, resolvemos eleger um desses Programas com área de concentração em EPT: o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no *Campus* Natal - Central.

Importa destacar que a seleção do PPGEP como recorte da pesquisa não tem a intensão de fazer generalizações. Nessa direção, amparamo-nos nas ponderações de Thirty-Cherques (2008, p. 623):

Nos processos de explicação não-positivistas - referidos a estruturas, a casos, a tipos e a fenômenos -, a generalização é, forçosamente, restrita. Pode-se generalizar os conceitos - por exemplo, um conceito instituído especialmente para uma pesquisa, como o de “capital burocrático” -; pode-se estabelecer proposições - como a de que os trabalhadores encontram fórmulas para sobreviver ao trabalho -, mas não se pode atribuir a uma classe (muito menos, a uma totalidade) o que foi observado ou inferido num dado segmento espaço-temporal.

O PPGEP é um PPG acadêmico cujo funcionamento teve início em 2013, com duas linhas de pesquisa: Políticas e Práxis em Educação Profissional (Linha 1) e Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional (Linha 2). Em 2019, quando passou também a ofertar curso em nível de doutorado, o PPGEP criou uma terceira linha: História, Historiografia e Memória da Educação Profissional.

Para o desenvolvimento deste artigo, trabalhamos com dissertações elaboradas por mestrandos da Linha 2, a qual investiga “os processos de formação docente, inicial e

continuada, e as práticas pedagógicas desenvolvidas no campo da Educação Profissional, situando-as no contexto de desenvolvimento da sociedade e da política educacional brasileira [...]”. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 55-56).

Para essa seleção, recorreremos ao site do PPGEPI, no Portal do IFRN, e consultamos inicialmente os Cadernos de Resumos das dissertações do período de 2015, quando ocorreram as primeiras defesas de mestrado, a 2021, visto que não há ainda a relação de dissertações e teses defendidas em 2022. Nos Cadernos de Resumos, encontramos 52 dissertações produzidas na Linha 2. Estabelecemos 3 critérios de seleção das pesquisas para nosso estudo: 1- pesquisas que tratam de formação e práticas de professores licenciados ou bacharéis; 2- estudos com foco no Ensino Médio Integrado (EMI); 3- pesquisas que utilizaram relatos de professores.

São justificativas para os critérios acima elencados: a importância dada aos saberes e ao desenvolvimento profissional do docente ao longo do exercício da profissão (TARDIF, 2014; IMBERNÓN, 2011); a relevância do Ensino Médio na forma Integrada, uma das bandeiras de luta dos educadores progressistas que pensam o ensino profissional para além das necessidades do mercado; o valor das narrativas dos docentes para entendermos as representações, contradições e outros elementos que compõem os seus saberes (PIMENTA, 2009; TARDIF, 2014).

Por percebermos que os Cadernos de Resumos não davam conta de tudo o que desejávamos encontrar, passamos a considerar também outras partes das dissertações (sumários, introduções, considerações finais, referências). A partir disso, foi possível selecionar aquelas que mais se adequavam aos nossos objetivos. Com isso, o número de trabalhos foi reduzido para 5, os quais foram analisados, buscando-se as aproximações ou distanciamentos entre eles e entre a literatura acerca da formação docente para a EPT.

Este artigo está dividido em duas seções além desta introdução e das considerações finais. Na seção 2, apresentamos alguns dos autores mais referenciados no que tange à formação de professores para a EPT; na seção seguinte, apresentamos e discutimos os resultados das 5 pesquisas realizadas no âmbito do PPGEPI.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPT: o desejável

Em virtude da grande expansão e interiorização das instituições que compõem a RFEPCCT, sobretudo a partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008, ampliou-se a necessidade de se formar professores para atuar nesse âmbito de ensino. Entretanto, Moura (2008) aponta que, para essas instituições de EPT cumprirem a função que lhes demanda a sociedade, alguns desafios precisam ser superados, dentre os quais destaca:

[...] as discrepâncias de oportunidades, nível de escolarização e conhecimentos, experiências profissionais, origem socioeconômica, faixa etária etc., de seus distintos grupos destinatários atuais e/ou potenciais. Outro diz respeito à demanda da sociedade em geral e do mundo do trabalho por profissionais cada vez mais capazes de gerar soluções e estratégias para enfrentar novos problemas ou antecipar-se a eles. Ou seja, o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação (MOURA, 2008, p. 28).

Neste sentido, as instituições de EPT ofertantes de cursos de licenciatura devem se organizar no intuito de proporcionar, aos licenciandos, conhecimentos que envolvam saberes teórico-práticos, além de técnicos-pedagógicos, que proporcionem a estes sujeitos uma formação sólida, de modo que possam atuar no mundo do trabalho de maneira competente e ética, como agentes de mudanças em prol do atendimento dos interesses coletivos e necessidades das classes trabalhadoras.

Isso implica um processo educativo mediador das relações entre trabalho e educação numa perspectiva comprometida com a educabilidade da classe trabalhadora; um projeto de EP para formação de um cidadão crítico, competente e solidário no exercício profissional, no contexto da construção de um projeto de desenvolvimento nacional sustentável, voltado para a superação das condições de desigualdade e dominação econômica, e obviamente, para a inclusão social (OLIVEIRA, 2010, p. 459).

Oliveira (2010) menciona que a formação de professores para a EPT deve ser compreendida a partir de alguns princípios, os quais também podem se constituir em bases para propostas de formação docente de maneira geral. São estes os princípios:

- a) a consolidação dos vínculos entre cultura, trabalho, ciência, técnica e tecnologia, integrando formação geral e formação específica, contextualizando-as com o progresso técnico, e este deve estar relacionado com a estrutura produtiva e o sistema educacional brasileiro;
- b) o reconhecimento de que a força de trabalho é permeada por um processo contraditório de qualificação-desqualificação, acarretando irregularidades nos variados setores da produção, construções e negociações sociais;
- c) a não subordinação das questões educacionais aos limites economicistas do país e aos interesses do capital, que reduzem o direito à educação aos ditames do mercado de trabalho;
- d) o comprometimento educacional com a inclusão e o combate à discriminação social.

Diante do exposto, é importante atentar para o que Moura (2008) salienta em relação à formação de docentes para atuar na EPT. Para ele, esta formação deve considerar dois grandes eixos: o primeiro, relaciona-se à área de conhecimento específica, obtida na graduação, cujo aprofundamento torna-se essencial e deve acontecer por intermédio de programas de pós-graduação *stricto sensu*, ofertados pelas instituições de educação superior nacionais e internacionais. O segundo eixo concerne à formação didático-político-pedagógica e às peculiaridades das áreas de formação profissional que compreendem o campo da EPT.

Machado e Vieira (2021) fazem alguns apontamentos em relação às pesquisas sobre a formação de professores para a EPT. Para as autoras, as investigações indicam que existe uma fragilidade na definição dos saberes docentes e sua vinculação com a construção da identidade profissional na EPT, comprovando a necessidade de investimento em pesquisas com essas temáticas específicas. Outro ponto que merece atenção, diz respeito “a ausência de contribuição para a construção da identidade profissional docente da EPT pelas suas narrativas de vida – o que pode contribuir para validar a subjetividade como conhecimento científico” (MACHADO; VIEIRA, 2021, p. 1632).

Moura (2014), afirma que a formação proporcionada nas instituições de Educação Profissional deve ir além dos limites impostos pela empresa capitalista sob a ótica da hegemonia neoliberal, contribuindo assim para que os formandos consigam autonomia e emancipação, de maneira que tenham condições de atuar sob o prisma da transformação social direcionada ao acolhimento dos interesses e carências das classes menos favorecidas, com

currículos estruturados a partir da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Para o autor:

[...] é preciso ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa-se promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos (MOURA, 2014, p. 18)

Nesta acepção, Oliveira e Guimarães (2021), elencam duas estratégias que podem contribuir nesse processo: uma delas, refere-se ao esforço para a expansão da oferta das licenciaturas nas instituições públicas de ensino, principalmente naquelas que compõem a RFEPCT, as quais dispõem de vinculação direta com a EP. A outra, diz respeito à produção de pesquisas que contribuam à superação da falta de conhecimento acerca do saber laboral do profissional das áreas técnicas, para orientação de projetos político-pedagógicos de licenciaturas nessas áreas.

Ramos (2003), ao sinalizar sobre o movimento educacional contra hegemônico, pois acontece em consonância com os interesses da classe trabalhadora e não do capital, elenca alguns pressupostos epistemológicos e ético-políticos de uma pedagogia emancipatória do ponto de vista curricular, dentre estes:

a) que a realidade concreta é uma totalidade, de modo que o currículo busque abranger todas as dimensões do conhecimento, em que se incluem determinações e potencialidades técnico-operacionais, econômicas, físico e socioambientais, sócio-históricas e culturais; b) que o homem, como sujeito histórico-social, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta, apropriando-se dela, transformando-a e transformando-se permanentemente; c) que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, mas síntese das relações sociais em que o homem se apropria da realidade objetiva e, assim como apreende subjetivamente suas leis, objetiva-se como ser social por meio das próprias ações sobre a realidade; d) que a contextualização dos conteúdos de ensino como mecanismo que potencializa a aprendizagem significativa não pode limitar os conteúdos à forma como se manifestam no cotidiano, mas deve levar à compreensão da realidade de forma pensada, para além do senso comum; e) que as disciplinas científicas e escolares têm uma história e uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por simples opção metodológica (RAMOS, 2003, p. 96).

Ao apontar tais pressupostos, Ramos (2003) frisa que a EPT tem como finalidade o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, mas precisa desenvolver-se sob uma perspectiva totalizante, de modo que o objeto a ser assimilado constitui-se no processo de trabalho para o qual o educando deverá ser capacitado.

Dessa forma, tanto o processo quanto as relações de trabalho são considerados como realidades históricas, contraditórias e em contínua transformação. Os determinantes técnicos, operacionais e organizacionais do processo de trabalho não são tomados de forma exclusiva,

mas vistos como mediações de ordem sócio-histórica, físico-ambiental, econômico-produtiva, cultural e política, em que os trabalhadores, partícipes dessa realidade objetiva, constroem relações complexas e contraditórias de trabalho.

A perspectiva totalizante, mencionada anteriormente por Ramos (2003), remete-nos à ideia de uma formação omnilateral. Desta forma, faz-se necessário discutir primeiramente o conceito etimológico de omnilateralidade, que

[...] significa a educação integral (omni = todo + lateralidade = lado). Ou seja, é uma formação plena e profunda que compreende a educação dos indivíduos humanos a fim de plenamente se desenvolverem. Marx revelara a possibilidade de constituição do ser omnilateral como uma formação na qual seria possível o desenvolvimento das amplas capacidades do ser social, alicerçada no trabalho livre e associado (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 35).

Isso pode ser observado, em Marx e Engels (1978, p. 62):

Enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo não lhe permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, *este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado* (grifos dos autores).

Para Souza Júnior (2008, p. 284), “o conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho [...]”.

Neste sentido, Ramos (2008, p. 3), define a formação omnilateral como “[...] uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”. Ou seja, contrário a “[...] uma formação dividida ou específica para uma determinada área, a formação omnilateral apresenta-se, para o homem, como um suporte para suprir diferentes necessidades [...]” e “[...] que não vê o estudante dividido, mas o sujeito completo, ou seja, omnilateral” (SOUZA; SOUZA, 2019, p. 28).

Seguindo este raciocínio, Manacorda (2011, p. 6), enfatiza que “[...] em Marx temos a defesa de uma formação omnilateral, que integra a ciência e a técnica ao desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões e potencialidades, bem como, dos homens todos, superando as contradições e os antagonismos de classe”.

A partir destas considerações, é possível depreender que a formação omnilateral está relacionada a uma formação ampla que integra conhecimentos da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho, tendo em vista a emancipação dos sujeitos em todas as suas dimensões, sejam elas, linguísticas, culturais, artísticas, sociais, técnicas e tecnológicas.

Nesta perspectiva, assim se posiciona Souza (2013, p. 391-392) em relação à formação de professores para a EPT:

Ainda em relação aos professores da EPT, temos a clareza de que formamos homens e não mercadorias? Entendo que o papel desses profissionais vai além da simples preparação para o trabalho, para o mercado, dimensões objetivas e reais da vida social que não podem ser desconsideradas. No

entanto, os fins do trabalho pedagógico pressupõem a preparação de homens e mulheres que saibam se situar na sociedade e compreendê-la, entender a economia política e a sua relação com o trabalho, com as condições materiais em que vivem, com o próprio trabalho docente que realizam. A formação docente para a EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço da sua própria emancipação. Eis, então, a importância de identificarmos e avaliarmos as características de formação que esses profissionais têm recebido, incluindo seus paradigmas, de maneira a pensarmos o processo de formação continuada que se impõe ao trabalhador docente no exercício de suas funções.

Além do que foi debatido acima, discussões referentes ao trabalho e educação³ precisam estar na pauta curricular das licenciaturas, já que, conforme Souza e Rodrigues (2017, p. 632), “os licenciados raramente têm nos currículos da Educação Superior estudos referentes à temática trabalho e educação”, trazendo implicações, segundo esses autores, para o trabalho docente na EPT, já que os professores por serem os responsáveis pela gestão do processo de ensino-aprendizagem, precisam estar bem preparados para a função que exercem. Moura (2014), ainda acrescenta sobre a importância desses licenciados aprofundarem tais conhecimentos em cursos de formação continuada. Segundo ele,

[...] é fundamental que o docente tenha uma formação continuada específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso é fundamental, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos aprofundados sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio (MOURA, 2014, p. 88-89).

Portanto, deve-se considerar um ponto nevrálgico em relação à formação de professores que é realizada nos Institutos Federais: a possibilidade dos licenciados ali formados poderem também atuar no âmbito destes em turmas do Ensino Médio Integrado e até mesmo nas licenciaturas, uma realidade já presente em muitas instituições. Por isso, faz-se necessário que este coletivo adquira, durante o processo de formação inicial, fundamentos teóricos-epistemológicos que tratem sobre a EPT, envolvendo questões relacionadas ao trabalho como princípio educativo, à politécnica e à formação humana integral, no sentido de terem plenas condições de atuarem na EPT, haja vista as especificidades desta modalidade. Neste sentido, Moura (2008), menciona que os eixos da formação docente para a EPT compõem-se da formação didático-político-pedagógica e de uma área de conhecimentos específicos, e que ambas devem dialogar de maneira constante com o mundo do trabalho e com a sociedade em geral.

Em relação à formação de professores para as instituições que ofertam EPT, Kuenzer (2008) apresenta três dimensões, que envolvem: 1^a) conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade; 2^a) ter clareza em relação ao tipo de Educação Profissional que existe nessas

³ Essa temática é abordada de forma mais detalhada em Marx e Engels (2007); Ciavatta (2019); Oliveira e Guimarães (2021); Saviani (2007); Títton (2008).

instituições; 3ª) existir conhecimentos que discutam sobre uma pedagogia do trabalho adequada ao caso brasileiro.

Quanto à primeira dimensão, Kuenzer (2008) enfatiza que o professor precisa dispor de uma formação que não seja subordinada à lógica da inclusão excludente⁴, mas que a enfrente de maneira politicamente correta e tecnicamente coerente, aumentando as perspectivas de democratização do acesso à educação de qualidade, indo além das limitações propostas pelo mercado capitalista.

Percebe-se então que nessa dimensão reside o caráter qualitativo da formação, a qual não pode ser aligeirada, nem subordinada aos interesses do mercado, mas sim, que contemple as exigências do mundo do trabalho, que requer profissionais preparados para atender às demandas dos diferentes pontos da cadeia produtiva.

Oliveira e Guimarães (2021, p. 1504) reforçam esse ponto de vista de Kuenzer (2008) ao salientarem a criticidade dos trabalhadores da educação: “Estes precisam do domínio teórico-prático dos fundamentos científicos e sócio-históricos do trabalho docente o que envolve os conhecimentos teórico-práticos das áreas específicas, mas, também, da área pedagógica”.

Em relação à segunda dimensão, Kuenzer (2008) frisa a necessidade de clareza sobre qual educação profissional se está discutindo, haja vista que ela contempla a diversos níveis, inclusive os de mestrado e doutorado. A diversidade e a singularidade dessas instituições são realçadas por Vieira, Araújo e Vieira (2021, p. 1621):

As instituições que ofertam a EP, além das características que constituem qualquer escola, tem (sic.) suas particularidades como a diversidade na oferta dos cursos devido aos tipos de instituições; diversidade de áreas em função dos eixos tecnológicos; diversificação dos tipos de cursos ofertados e perfil da clientela que os frequentam. No caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs), essa diversidade ainda é mais acentuada, dada a sua estrutura pluricurricular e multicampi.

Os referidos autores salientam que, na Educação Profissional, em virtude do princípio da verticalização do ensino, os docentes dos IF atuam em cursos diversificados, desde o ensino médio ao *stricto sensu*, com estudantes de diferentes faixas etárias, etapas de escolaridade, nível socioeconômico, aspectos étnico-culturais, além de outras singularidades que lhes demandam produzir saberes pedagógicos para lidar com essa diversidade.

Quanto à terceira dimensão que envolve a formação de professores para lecionar nas instituições de EPT, Kuenzer (2008) sublinha que os programas de formação de professores de educação profissional, devem dispor de um *corpus* de conhecimentos que seja resultado de pesquisas na área de trabalho e educação, que abordem o trabalho em sua dimensão ontológica.

Além disso, tais programas também devem discutir sobre as bases materiais que sustentam a ideologia capitalista, a qual aliena o trabalhador por meio de uma lógica perversa, que o inviabiliza a compreender o processo de exclusão do qual faz parte – a exclusão includente – distanciando-o do trabalho formal e “incluindo-o” no trabalho precarizado (terceirizado, quarteirizado, quinteirizado).

⁴ Para saber sobre essa terminologia utilizada pela autora, consultar o artigo: Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho (KUENZER, 2004).

Por isso, a autora preconiza que, “de pouco adianta qualificar tecnicamente o professor se ele não tiver uma ampla compreensão acerca da natureza do trabalho, tal como ele se dá no regime de acumulação flexível [...]” (KUENZER, 2008, p. 34).

As discussões aqui apresentadas demonstram a importância dada à educação, principalmente a escolar, e têm relação direta com as ações cotidianas dos educadores e educandos para uma formação humana realmente autêntica. Assim, “ela deve ser constitutiva de uma práxis ético-social e conter as potencialidades emancipadoras. Certamente que um currículo de qualidade, mediado pela ética tem um grande peso para essa formação” (LOPES; SILVA FILHO, 2022, p. 227).

A DOCÊNCIA NA EPT SEGUNDO AS PESQUISAS DO PPGE: resultados e discussões

Conforme relatamos na introdução deste artigo, dos 52 estudos realizados na linha 2 do PPGE (Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional), presentes nos Cadernos de Resumos das dissertações defendidas entre os anos de 2015 a 2021, foram selecionados 14 cujos títulos tinham relação direta com os nossos objetivos. No entanto, após serem submetidas aos critérios de seleção já explicitados, foram elencadas 5 para nossa investigação, conforme relacionamos no Quadro 1.

Quadro 1: Dissertações da Linha 2 do PPGE selecionadas para análise

| MESTRANDO(A) /ANO | TÍTULO | METODOLOGIA |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Assis (2015) | Práticas pedagógicas de docentes de Ciências Humanas no curso Técnico Integrado em Informática do IFRN - <i>Campus</i> Caicó. | Pesquisa qualitativa. Entrevistas semiestruturadas com 6 docentes das Ciências Humanas. |
| Rodrigues (2016) | Trajetórias acadêmica e profissional de professores licenciados do <i>Campus</i> Parnamirim (IFRN): saberes e práticas docentes no Ensino Médio Integrado. | Pesquisa qualitativa. Entrevistas semiestruturadas com 8 docentes das 4 áreas do Ensino Médio. |
| Aliança (2016) | O caminho feito ao andar: itinerários formativos do professor bacharel no Ensino Médio Integrado. | Pesquisa qualitativa. Entrevistas autobiográficas com 5 docentes bacharéis. |
| Nunes (2019) | Docentes não licenciados e pedagogos que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: diálogos possíveis na perspectiva da formação continuada. | Pesquisa qualitativa. Entrevistas semiestruturadas com 3 pedagogos e 12 docentes não licenciados atuantes em cursos técnicos. |

| | | |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bezerra (2019) | Concepções de professores sobre práticas pedagógicas vivenciadas na Educação Profissional de Nível Médio - Curso Técnico em Mineração - IFRN/CNAT. | Pesquisa qualitativa. Entrevistas semiestruturadas com 2 docentes do Curso Técnico de Nível Médio em Mineração na forma Integrada. |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas dissertações selecionadas.

Seguindo os critérios que utilizamos, são pontos em comum entre todas as pesquisas: o foco nas práticas docentes de licenciados ou bacharéis, o EMI como cenário da pesquisa e a utilização de entrevistas narrativas durante o processo de recolha de dados. A partir desses temas, apresentamos as 5 dissertações considerando alguns elementos tratados nesses trabalhos, quais sejam: desempenho das práticas pedagógicas, escolha da profissão professor, formação inicial dos professores, início dos trabalhos na instituição, saberes docentes, dificuldades ou desafios da prática docente.

Quanto ao desempenho das práticas pedagógicas, Assis (2015), Aliança (2016) e Rodrigues (2016) identificaram, em suas pesquisas de campo, que houve dificuldades dos professores em concretizarem, nas suas práticas pedagógicas, a proposta do EMI, em virtude de vários fatores, a saber: inexistência de uma formação acadêmica para trabalharem com a EPT e com o currículo integrado, a ausência de espaços e tempos necessários para se determinar diálogos e maior aproximação entre professores das diferentes áreas, além das dificuldades em produzirem práticas direcionadas para a interdisciplinaridade.

Entretanto, na pesquisa de Bezerra (2019), os elementos explicitados por Assis (2015), Aliança (2016) e Rodrigues (2016) não foram identificados nas entrevistas com os docentes, talvez em função do número de entrevistados por essas mestrandas ter sido superior. Pelo contrário, segundo o pesquisador, as práticas pedagógicas, embora desenvolvidas de maneiras distintas, estavam permeadas pela interdisciplinaridade, por meio das interações feitas entre as disciplinas e os cursos. Logo, buscava-se envolver alunos de diferentes cursos técnicos da instituição em projetos e pesquisas que assegurassem o compartilhamento de saberes e experiências, além da apreensão dos conceitos ensinados em sala de aula, tendo em vista a formação humana integral dos estudantes.

Quanto à escolha da profissão professor, Rodrigues (2016), identificou que a maioria dos entrevistados (professores licenciados em áreas distintas) optou pela docência por circunstâncias de diversas ordens. A docência, enquanto carreira profissional, não estava nos seus planos iniciais e a escolha pela licenciatura se deu por diversos fatores: mercado de trabalho mais amplo; identificação com a área de Ciências Humanas; considerar que a área de Ciências Biológicas ser a opção mais viável, já que várias tentativas haviam sido frustradas para ingresso em Medicina; o gosto pela leitura e escrita, levando a ingressar no curso de Letras.

Aliança (2016) entrevistou professores bacharéis e constatou que a escolha pela docência teve a influência direta da família, visto que uma parte dos entrevistados tinha pais professores ou estes os incentivaram a ingressarem nessa profissão.

Assis (2015) identificou que os docentes entrevistados nunca tinham pensado em exercer a docência antes da escolha pelo curso de licenciatura. Seus entrevistados, todos da área de Humanas, afirmaram sentir uma identificação, uma certa afinidade com as atividades relacionadas ao ensino desde a adolescência, mas não cogitavam a docência como uma decisão profissional. Essa escolha ocorreu durante o percurso formativo da graduação. No entanto,

algumas atividades exercidas antes desta podem ter influenciado nessa escolha, já que alguns professores mencionaram experiências que viveram ao dar aulas particulares, auxiliar os colegas com dificuldades de aprendizagem no ambiente da sala de aula, participar de atividades na Igreja Católica ministrando as aulas de catecismo e crisma, e observar a prática docente de professores mais antigos que lecionavam.

Assis (2015) e Rodrigues (2016), ao investigarem sobre a formação inicial dos professores, constataram que houve uma ausência quase que total nos currículos dos cursos de licenciatura de estudos sobre a EPT, enquanto modalidade da Educação Básica. Ou seja, a maioria desses profissionais concluíram a licenciatura com pouquíssimos ou até sem nenhum conhecimento acerca da estrutura, da organização, do funcionamento e das bases legais e conceituais dessa modalidade, fato este também observado por Aliança (2016) e Nunes (2019) a respeito da formação inicial dos bacharéis e dos bacharéis/tecnólogos professores, respectivamente.

Já na pesquisa de Bezerra (2019), o mestrando observou que os docentes pesquisados, embora tenham investido na pós-graduação voltada às suas áreas técnicas, não se preocupavam tanto com a formação pedagógica, já que os cursos nessa área iniciados por eles não foram concluídos.

Em se tratando do momento de chegada dos professores à Instituição, tanto Aliança (2016) quanto Rodrigues (2016), com base nas entrevistas com os docentes, observaram que o coletivo não obteve o apoio pedagógico necessário. Os professores licenciados e bacharéis tiveram que responder às muitas e novas exigências que lhes foram apresentadas, estas bem diferentes das que estavam adaptados a conviver nas escolas públicas (ou nas empresas, no caso dos bacharéis) pelas quais já tinham passado. Importa lembrar que nos IF há um modelo didático-pedagógico bastante complexo que abarca diferentes níveis e modalidades educacionais. Diante de um cenário tão específico e, confrontando com as experiências profissionais anteriores, os docentes sentiram-se despreparados.

Quanto aos saberes docentes, Nunes (2019) observou que, entre os professores não licenciados (bacharéis/tecnólogos), os mais citados foram o domínio do conteúdo ou do conhecimento técnico associado à preocupação com o saber transmitir esse conteúdo. Em relação ao saber pedagógico, embora tenha sido apontado como essencial, este foi colocado à margem quando comparado à prática, destacando-se a instrumentalidade para se trabalhar o conteúdo em sala de aula.

Os dois docentes entrevistados por Bezerra (2019) se dividiram nesta questão: um deles supervalorizou os saberes práticos ou da experiência, enquanto o outro defendeu a intrínseca relação entre a teoria e a prática. Nesse caso, surpreende-nos o fato de o mestrando considerar que há uma satisfatória execução do currículo integrado e das práticas interdisciplinares.

Quanto às dificuldades ou desafios da prática docente cotidiana, Nunes (2019), verificou que, de modo geral, os não licenciados, quando se deparavam com tais situações, não buscavam apoio junto ao setor pedagógico. Ao invés disso, procuravam ajuda de colegas mais experientes no exercício da docência, ou dialogavam junto aos próprios alunos, buscando o *feedback* deles. Além disso, havia os que recorriam à Internet em busca de informações e pesquisas diversas. Na percepção de alguns docentes, o setor pedagógico possuía um discurso muito teórico, não atendendo aos reais anseios dos docentes.

Feita essa apresentação dos trabalhos examinados, resolvemos estabelecer um diálogo destes com os estudos de outros pesquisadores tendo em vista buscar compreender os achados das pesquisas acadêmicas supracitadas. Neste sentido, retomamos de forma breve os debates sobre os temas abordados. O primeiro deles, é em relação às dificuldades dos professores em

executar, na prática, a proposta do EMI, conforme apontado nas pesquisas de Assis (2015), Aliança (2016) e Rodrigues (2016).

Essas dificuldades também foram destacadas na pesquisa de Costa (2012), em sua dissertação de mestrado, quando analisou 36 trabalhos acadêmicos, incluindo dissertações e teses, que tinham como objeto de estudo o EMI. Segundo a pesquisadora, várias são as dificuldades que permeiam a implementação dessa forma de articulação do Ensino Médio ao profissional, por isso, ela considera como essencial “[...] a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos” (COSTA, 2012, p. 38).

Quanto à interdisciplinaridade, mencionada na pesquisa de Bezerra (2019), entendemos que se trata de um elemento primordial à implementação do currículo integrado. Santomé (1998), destaca que o termo interdisciplinaridade surge relacionado à intenção de reparar possíveis incorreções e a esterilidade causada por uma ciência demasiadamente compartimentada e sem diálogo interdisciplinar.

Para Ramos (2012, p. 117), a interdisciplinaridade “[...] é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas”. Complementa que a integração, entre os diversos campos do saber, evidenciaria a unidade que deve existir entre as várias disciplinas e formas de conhecimento nas instituições de ensino.

Em relação à escolha da profissão professor, abordada por Rodrigues (2016), Aliança (2016) e Assis (2015), tal discussão reforça o fato de que a profissão docente não tem sido atrativa para a juventude e que, em muitas situações, ela acontece pelo fato da não concretização do sonho de conseguir acesso em outro curso de formação superior (um exemplo disso é o fato de um dos professores entrevistados por Rodrigues (2016) ter comentado a não aprovação em Medicina). Há ainda diversas outras motivações intrínsecas e extrínsecas, conforme elencado por Nascimento (2007, p. 209),

Entre os factores subjacentes à escolha profissional docente há que distinguir as motivações intrínsecas que envolvem o sentimento de um gosto ou vocação para o ensino, a procura de uma realização pessoal e mesmo o cumprimento de um ideal de serviço, e as motivações extrínsecas, relacionadas com motivos sociais e económicos, como a perspectiva de emprego ou condições de trabalho inerentes à profissão, e incluindo influências e expectativas de outros.

Lüdke e Boing (2004, p. 1.160), especifica que a desvalorização da profissão de professor está relacionada, além de outros factores, às desigualdades salariais quando comparadas a outras profissões:

Tal como aparece hoje, a “profissão” docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas. À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou (“a minha escola”, “a minha professora”...), não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje. Todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o “declínio da profissão docente” acabamos por nos voltar, em última instância, ao factor económico, que se encontra na base do processo de “decadência do magistério”, com o concurso, por certo, de outros factores a ele agregados. Há 30 ou 40 anos, o salário do professor, ou melhor, da professora primária, representava garantia

de vida digna para a “profissional” celibatária, ou uma ajuda considerável no orçamento familiar das casadas.

Em se tratando dos saberes docentes elencados por Nunes (2019), Bezerra (2019) e Rodrigues (2016), há uma discussão na pesquisa de Souza e Nascimento (2013), acerca dos saberes docentes dos bacharéis professores, discorrendo que geralmente, esse coletivo supervalorizava a experiência e a prática adquiridas no exercício da carreira de professor, em detrimento de outros saberes inerentes à profissão, como por exemplo, os pedagógicos.

A percepção supracitada tem sido respaldada por algumas Resoluções emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, as quais conferem aos saberes práticos uma importância considerável no âmbito de atuação dos professores na EPT. Isso podia ser observado nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM)⁵, criadas mediante a Resolução nº 6/2012. O artigo 40 desse documento, no parágrafo 2º, explicitava que os docentes não licenciados – grande parte dos quais atuantes nas instituições de EPT – era assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente. No inciso II do referido parágrafo, destacava que essa formação poderia ocorrer: “excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC” (BRASIL, 2012, p. 12).

A discussão do reconhecimento de saberes vem novamente à tona em 2021, por meio da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 1/2021, destinando o capítulo XVII e os artigos 53 e 54 para tratar da formação docente. No parágrafo 2º, do artigo 53, inciso III, está escrito que:

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional. [...] (BRASIL, 2021, p. 12)

O tema do notório saber também está presente na Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017. No seu artigo 6º, encontramos que os profissionais com notório saber podem “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas [...]” (BRASIL, 2017).

Esse debate continuou sendo expresso em 2018, com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) mediante a Resolução nº 3/2018, objetivando operacionalizar a Reforma do Ensino Médio. No artigo 29 desta Resolução, o notório saber foi, mais uma vez, ratificado, permitindo aos docentes atuarem no itinerário de formação técnica e profissional.

Apesar de isso estar na legislação, temos que se considerar o fato de os saberes docentes são muito mais que conhecimentos práticos ou da experiência, pois a docência é exercida de

⁵ Revogadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021.

forma efetiva por meio da mobilização de diversos saberes. Sobre isso, Tardif (2014, p. 36) se posiciona: “pode-se definir o saber docente com um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Coadunando com esse ponto de vista, Pimenta (2009) organiza os saberes docentes em três categorias: os relacionados à experiência, os que são voltados ao conhecimento e os saberes pedagógicos. Os primeiros dizem respeito aos conhecimentos apreendidos ou vivenciados sobre docência e educação antes mesmo de ser professor, ainda na condição de alunos; mas também se referem especificamente aos conhecimentos adquiridos na condição de professor, ou seja, no exercício da prática docente. Já os saberes do conhecimento, relacionam-se aos conteúdos mais intrínsecos das disciplinas, ministrados pelos docentes; e quanto aos pedagógicos, estes revelam a maneira pela qual o docente ensina, o saber fazer, à transposição didática etc.

É cabível frisar, que os saberes docentes também estão relacionados ao desenvolvimento profissional docente, compreendido por Imbernón (2009, p. 77), como

[...] um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva.

O referido autor, em outra obra, destaca que há a necessidade de se ver o professor como um profissional que é capaz de dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas, que o tornam alguém capacitado para desenvolver determinado trabalho, e que além disso o associa a uma classe profissional organizada e passível de controle (IMBERNÓN, 2011).

Diante o exposto, corroboramos com Souza (2022), que a formação docente para e na EPT está imbuída de várias limitações e urgências, as quais precisam ser elucidadas diante do atual cenário político brasileiro tão conturbado, que tem contribuído ainda mais para o agravamento da desvalorização docente já posta em curso historicamente.

CONCLUSÃO

Neste artigo, buscamos investigar inicialmente como os pesquisadores do campo trabalho e educação compreendem a formação de professores para a EPT, observando o que, para esses estudiosos, é visto como essencial para o exercício da docência nessa modalidade de ensino e educação. Em seguida, procuramos conhecer a realidade dessa formação e prática encontrada em 5 pesquisas de mestrado do PPGEF.

As pesquisas analisadas nos mostraram que não há ainda uma prática docente na EPT que se coaduna com as propostas idealizadas pelos pesquisadores consultados. No entanto, há uma possibilidade de concretização disso a partir da superação de alguns problemas, tais como: a ausência de uma formação inicial e continuada de professores que discuta a EPT considerando as suas bases conceituais que dão alicerce ao currículo integrado e à percepção do trabalho como princípio educativo e não como uma forma de atendimento às demandas do mercado. Infelizmente, as pouquíssimas (ou, mesmo, a inexistência) discussões sobre a EPT em cursos superiores de licenciatura, até mesmo na RFEPC, dificulta a superação da

dicotomia entre teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual.

Além do exposto, urge que os professores atuantes nessa modalidade de ensino, disponham de variados saberes, desde os específicos de sua área de formação, além dos voltados às especificidades da EPT, como também os pedagógicos. Entendemos ainda que a formação continuada deve ocorrer em nível *strictu sensu*, mas sem desvalorizar os conhecimentos pedagógicos, sobretudo para os docentes bacharéis, visto que não tiveram, em sua formação inicial, uma base sólida destes conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALIANÇA, Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva. **O caminho feito ao andar: itinerários formativos do professor bacharel no Ensino Médio Integrado**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2016.

ASSIS, Sandra Maria de. **Práticas pedagógicas de docentes de ciências humanas no curso técnico integrado em informática do IFRN-Campus Caicó**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Natal, 2015.

BEZERRA, Heriberto Silva Nunes. **Concepções de professores sobre práticas pedagógicas vivenciadas na educação profissional de nível médio - curso técnico em mineração - IFRN/CNAT**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 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, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 1 maio 2021.

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. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-006-2012-09-20.pdf>. Acesso em 11 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-13415-2016-02-16.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2018-11-21.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, ed. 3, seção 1, p. 19, 6 jan. 2021, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2021-01-05.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Campus Castanhal.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de Criação do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional - PPGEF.** Natal, 2012a. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-pos-graduacao/stricto-sensu/mestrado-academico-em-educacao-profissional/view>. Acesso em: 18 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva.** Natal, 2012b. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-1-documento-base>. Acesso em: 18 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Caderno de resumos das dissertações defendidas em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.** SOUZA, Adriana Aparecida de (Org.). Natal, 2016. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/paginas/cadernos-de-resumo> Acesso em: 11 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Caderno de resumos das dissertações defendidas em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.** SOUZA, Adriana Aparecida de

(Org.). Natal, 2017. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/paginas/cadernos-de-resumo> Acesso em: 11 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Caderno de resumos das dissertações defendidas em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.** SOUZA, Adriana Aparecida de (Org.). Natal, 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/paginas/cadernos-de-resumo> Acesso em: 11 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Caderno de resumos das dissertações defendidas em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.** SOUZA, Adriana Aparecida de (Org.). Natal, 2019. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/paginas/cadernos-de-resumo> Acesso em: 11 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Caderno de resumos das dissertações defendidas em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.** SOUZA, Adriana Aparecida de (Org.). Natal, 2020. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/paginas/cadernos-de-resumo> Acesso em: 11 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Caderno de resumos das dissertações defendidas em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.** COSTA, Antonio Max Ferreira da (Org.). Natal, 2021. Vol. IV. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/paginas/cadernos-de-resumo> Acesso em: 11 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Caderno de resumos das dissertações defendidas em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.** COSTA, Antonio Max Ferreira da (Org.). Natal, 2022. Vol. VII. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/paginas/cadernos-de-resumo> Acesso em: 11 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Caderno de resumos das dissertações defendidas em 2019-2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.** COSTA, Antonio Max Ferreira da (Org.). Natal, 2022. Vol. VIII. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/paginas/cadernos-de-resumo> Acesso em: 11 out. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 17-40

LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. A dimensão ontológica e ética de um currículo de qualidade. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 25, p. 220-230, jan. 2022. <http://dx.doi.org/10.21920/recei72022825220230>

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>.

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro; VIEIRA, Roberta Valeska Santana. Trajetória de vida docente e sua contribuição para a docência na educação profissional e tecnológica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, 2021. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.071.DS07>.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 11, n. 41, p. 6-15, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639891>. Acesso em: 03 out. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes editores, 1978.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 14 mar. 2022.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, n. 41-42, p. 207-218, 2007. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-2_9. Acesso em: 18 out. 2022.

NUNES, Vandernubia Gomes Cadete. **Docentes não licenciados e pedagogos que atuam na educação profissional e tecnológica: diálogos possíveis na perspectiva da formação continuada**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 454-478.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; GUIMARÃES, Ailton Vitor. Formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposições para reflexão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, 2021. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.071.DS01>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1., p. 93-114, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RODRIGUES, Iaponira da Silva. **Trajetórias acadêmica e profissional de professores licenciados do Campus Parnamirim (IFRN): saberes e práticas docentes no Ensino Médio Integrado**. Natal, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA JÚNIOR, Justino de. Omnilateralidade. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 284-292.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. *In*: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 385-407.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na rede federal de educação profissional e tecnológica. *In*: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 409-434.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponara da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 621-638, 2017. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8644682>.

SOUZA, Francisca Leidiana de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. **Um (des)humano na engrenagem: Ciências Humanas e formação para o trabalho**. Natal: IFRN, 2019. Disponível

em:

<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1764/Um%20desumano%20na%20engrenagem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 out. 2022.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação docente para e na Educação Profissional e Tecnológica: uma ilustre esquecida. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 74, 2022. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.074.DS04>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. A validade da generalização. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 622-628, dez. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512009000400007>.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a Educação Profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7207>.

VIEIRA, Marilandi Maria Marcarello; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Docência da educação profissional: entre a universalidade e a singularidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, 2021. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.071.ds06>.

Submetido em: dezembro de 2022

Aprovado em: março de 2023