

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

JULIANA SANTANA BARROS DE MORAES TRINDADE

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES
NÃO LICENCIADOS QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

PARNAÍBA

2025

JULIANA SANTANA BARROS DE MORAES TRINDADE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES
NÃO LICENCIADOS QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Piauí, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Macroprojeto: 3 - Práticas Educativas no Currículo Integrado

Orientador: Prof. Dr. Clayton Robson Moreira da Silva

PARNAÍBA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Trindade, Juliana Santana Barros de Moraes

T832p Práticas pedagógicas e socialização profissional de docentes não licenciados que atuam no ensino médio integrado / Juliana Santana Barros de Moraes Trindade. - 2025.
88 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Parnaíba, 2025.

Orientador : Prof Dr. Clayton Robson Moreira da Silva.

1. Prática pedagógica. 2. Socialização profissional. 3. Educação profissional e tecnológica. 4. Silva, Clayton Robson Moreira da. I. Título.

CDD - 378.013

Elaborado por Sindya Santos Melo CRB 3/1085

JULIANA SANTANA BARROS DE MORAES TRINDADE

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES
NÃO LICENCIADOS QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Piauí, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 12 de novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Clayton Robson Moreira da Silva (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

Profa. Dra. Laís Vieira Castro Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

Prof. Dr. Diego Sampaio Vasconcelos Ramalho Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, por ter me dado força, coragem e sabedoria para chegar até aqui. A cada passo dessa caminhada, encontrei pessoas e experiências que deixaram marcas profundas na minha trajetória.

Aos meus familiares, minha mãe, meu filho, meu marido, pelo apoio incondicional, compreensão nos momentos de ausência e incentivo constante para que eu não desistisse dos meus sonhos.

Aos colegas e professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), pela parceria, pelos diálogos que ampliaram meus horizontes e por cada contribuição que enriqueceu minha formação acadêmica e meu desenvolvimento pessoal.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Professor Clayton, pela escuta atenta, paciência, pelas contribuições generosas e por acreditar no meu potencial, mesmo nos momentos em que eu duvidei. Sua escuta e olhar crítico foram fundamentais para que eu pudesse crescer como pesquisadora e educadora.

Aos docentes participantes da pesquisa, que gentilmente contribuíram com seus relatos e experiências, tornando este trabalho possível e significativo.

E, por fim, a todos que, de alguma forma, estiveram presentes ao longo do percurso, meu sincero muito obrigada! Cada gesto, palavra e presença foi essencial para que este sonho se tornasse realidade.

RESUMO

A formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem ganhado destaque nos últimos anos, sobretudo após a criação dos Institutos Federais, em 2008. Nesse contexto, um desafio recorrente refere-se à atuação de docentes não licenciados, profissionais que ingressam na carreira sem formação pedagógica, mas assumem um papel-chave na formação de estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI). A socialização profissional, processo contínuo de construção da identidade docente nas interações e práticas do trabalho, torna evidente o papel central das práticas pedagógicas, especialmente diante das exigências do currículo integrado, que busca superar a histórica dualidade entre formação geral e técnica no Brasil. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo geral compreender como as práticas pedagógicas contribuem para o processo de socialização profissional de docentes não licenciados que atuam no EMI. De forma específica, buscou-se: (i) caracterizar o processo de socialização profissional desses docentes; (ii) identificar as práticas pedagógicas adotadas por esses docentes; e (iii) elaborar um produto educacional em forma de Guia Pedagógico para docentes não licenciados, fomentando a reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica. Para tanto, realizou-se um estudo qualitativo, de caráter descritivo, desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo com oito docentes não licenciados que atuam no EMI no Instituto Federal do Piauí (IFPI). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e submetidos à análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que o ingresso na docência ocorreu, em grande parte, por oportunidade e não por escolha inicial da carreira, sendo a prática cotidiana o principal espaço de aprendizagem da profissão. As fases da socialização profissional (i.e., passagem através do espelho, instalação da dualidade e ajuste da concepção de si) manifestaram-se de forma distinta entre os sujeitos, mas com pontos convergentes, como desafios relacionados ao planejamento, à avaliação, ao vínculo com os estudantes e à necessidade de estratégias que favoreçam a integração curricular e a aprendizagem significativa. A prática pedagógica mostrou-se elemento estruturante na ressignificação da identidade docente e na transposição didática de conteúdos técnicos e científicos. Como contribuição prática, elaborou-se um produto educacional em formato de Guia Pedagógico, com orientações básicas de planejamento e mediação didática voltadas a docentes não licenciados, buscando fomentar reflexões críticas sobre sua atuação. Conclui-se que a prática pedagógica está relacionada à socialização profissional docente e que o desenvolvimento profissional desses professores demanda políticas formativas que considerem suas especificidades, fortalecendo a qualidade da educação ofertada na EPT.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Socialização Profissional. Educação Profissional e Tecnológica. Docentes Não Licenciados. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

Teacher education in Vocational and Technological Education (VTE) has gained prominence in recent years, especially after the creation of the Federal Institutes in 2008. In this scenario, a relevant challenge involves non-education-degree teachers, who begin their careers without initial pedagogical preparation but take on a key role in educating students in the Integrated High School (IHS). Professional socialization, a continuous process of constructing teaching identity through interactions and work practices, reveals the central role of pedagogical practices, particularly given the demands of the integrated curriculum, which seeks to overcome the historical divide between general and technical education in Brazil. This study aimed to understand how pedagogical practices contribute to the professional socialization of non-education-degree teachers who work in the IHS. Specifically, the research sought to: (i) characterize the professional socialization process experienced by these teachers; (ii) identify the pedagogical practices adopted in their daily teaching activities; and (iii) develop an educational product in the form of a Pedagogical Guide, encouraging critical reflection on their pedagogical practice. A qualitative, descriptive field research was conducted with eight non-education-degree teachers from the Federal Institute of Piauí who teach in IHS programs. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. The results show that entering the teaching career was largely driven by opportunity rather than the initial professional intention, with everyday practice becoming the main space for learning the profession. The phases of professional socialization (i.e., passage through the mirror, installation of duality, and adjustment of self-conception) manifested themselves in different ways, although converging on challenges related to instructional planning, assessment, classroom management, and the need for strategies that promote curricular integration and meaningful learning. Pedagogical practice proved to be a structuring element in the redefinition of professional identity and in the didactic transposition of technical and scientific content. As a practical contribution, an educational product was developed in the form of a Pedagogical Guide, offering basic guidelines for planning and classroom mediation aimed at non-education-degree teachers, encouraging critical reflection on teaching practices. It is concluded that pedagogical practice is related to teachers' professional socialization and that the professional development of these educators requires training policies that consider their specific needs, thereby strengthening the quality of education offered in VTE.

Keywords: Pedagogical Practice. Professional Socialization. Non-Education-Degree Teachers. Vocational and Technological Education. Integrated High School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB A PERSPECTIVA DA EPT	15
2.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES NÃO LICENCIADOS	17
2.3 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL	19
2.4 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE.....	21
2.5 ESTUDOS SOBRE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES	24
2.6 <i>FRAMEWORK</i> DA PESQUISA	27
3 METODOLOGIA	29
3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA	29
3.2 LÓCUS DE PESQUISA	30
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	30
3.4 COLETA DE DADOS	31
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	33
3.6 ASPECTOS ÉTICOS	33
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	35
4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	35
4.2 PERCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	38
4.3 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL	45
4.3.1 Passagem através do espelho	45
4.3.2 Instalação da dualidade	49
4.3.3 Ajuste da concepção em si	55
4.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA	59
4.4.1 Concepções sobre a prática pedagógica.....	59
4.4.2 Orientações práticas	66
5 PRODUTO EDUCACIONAL	70
5.1 APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS.....	83

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores consolidou-se como um tema recorrente de pesquisa na área educacional. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esse debate foi impulsionado especialmente após a criação dos Institutos Federais de Educação, em 2008, fortalecendo, ainda mais, as discussões sobre o referido campo. Tal movimento evidencia a relevância da formação docente para o fortalecimento e a ampliação do acesso à política pública educacional mencionada (Machado, 2011).

As pesquisas sobre formação de professores “perpassam os enfoques individual (de natureza mais psicológica) e social (de natureza sociológica), contemplando a atuação docente nos mais diferentes níveis”, isso inclui a educação básica, o ensino técnico e profissional e o ensino superior (Cunha, 2011, p. 16).

Nesse sentido, o fazer-se professor é um processo educativo e de formação humana que acontece ao longo da trajetória profissional por meio da interação com outros professores, instituições e seus alunos, gerando conhecimentos de natureza científico-pedagógica e trazendo reflexão crítica sobre a sua própria prática (Veiga, 2014). A fim de entender o processo de construção social do professor, alguns estudos têm sido desenvolvidos, compreendendo fenômenos como a socialização profissional.

Segundo Dubar (2005), a identidade é construída e reconstruída com as experiências socioculturais durante a vida das pessoas. Para o autor, os processos de socialização constituem a identidade do indivíduo em uma relação de dualidade do “eu” e do “outro”, articulados com fatores internos e externos ao sujeito, assim como das realidades, denominadas objetivas e subjetivas, as quais se efetuam nas relações interpessoais.

Nessa perspectiva, o processo de socialização deve ser entendido como um composto entre crenças, valores e formas de ver o mundo a partir da cultura ocupacional (Freitas, 2002). Assim, a socialização profissional passa por diversas fases. Hughes (1958) categoriza tal fenômeno em três momentos: “passagem através do espelho”, “instalação da dualidade” e “ajuste da concepção em si”, diferenciando-os.

A “passagem através do espelho” diz respeito aos interesses e às aptidões dos indivíduos que influenciam o exercício da sua atividade profissional (nesta

pesquisa, a docência) e o momento da vida em que eles decidem se dedicar à carreira. A instalação da dualidade é a etapa seguinte, na qual surgem dúvidas e as expectativas vão ao encontro da realidade, crucial para o crescimento e o desenvolvimento profissional, possibilitando que o sujeito se conheça no campo de trabalho. Por fim, mas não por último, ocorre o ajuste da concepção em si, fase em que a dualidade é superada e o profissional (professor) consegue se autoconhecer e se identificar profissionalmente.

Concernente aos docentes, pode haver a compreensão de que a socialização profissional se constrói a partir da sua prática, ou seja, o conjunto de conhecimentos pedagógicos para exercer a função docente. Entende-se por prática pedagógica a soma de elementos que permeiam o universo da sala de aula desde o planejamento à avaliação (Anjos, 2021).

Para o trabalho no Ensino Médio Integrado (EMI), a ação pedagógica precisa levar em consideração a formação humana e todas as suas especificidades. De acordo com Frigotto e Ciavata (2012), pensar a formação omnilateral ou integral diz respeito a assumir uma “concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”.

Libâneo (2013) postula que a prática educativa é que verdadeiramente pode determinar as ações da escola e seu comprometimento social com a transformação. Entendendo que o ato de ensinar significa, antes, conhecimentos a aprender, Tardif (2014) afirma que a prática pedagógica dos professores exige, além de domínios técnicos e cognitivos, posturas éticas que aproximem os alunos dos saberes e das aprendizagens, por meio das suas escolhas didáticas. Esse conjunto de saberes instrumentaliza o professor e dá suporte para que ele efetive o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Diante do contexto, é importante diferenciar prática educativa, prática pedagógica e prática docente, isso porque existem correlações e similaridades entre elas. De acordo com Bourdieu e Passeron (2014), as práticas educativas ultrapassam os limites da sala de aula e do ambiente escolar e se tornam práticas sociais que envolvem indivíduos e processos de aprendizagem. Podem acontecer em diferentes universos, como sindicatos, igrejas, associações de moradores, grêmios e a própria escola.

A prática pedagógica, por sua vez, consonante com o pensamento de Franco (2018), organiza-se em torno de intenções de aprendizagem e em ambientes próprios para isso. Ainda segundo a autora, a prática “tecida pedagogicamente” é crítica e reflexiva no sentido da práxis, a qual considera o saber e o fazer por meio de um movimento dinâmico que abarca todas as dimensões humanas, colaborando para que haja profissionais conscientes a respeito do seu papel na sociedade e que sejam dotados de saberes para agir sobre a realidade e transformá-la. Desse modo, um ato educativo torna-se uma prática pedagógica.

A prática docente pode ser considerada prática pedagógica apenas quando orientada por intencionalidade, conforme destaca Franco (2016). Isso implica que os professores devem estabelecer objetivos claros para suas aulas e para a aprendizagem dos alunos. Para tanto, é fundamental que a prática docente envolva ação planejada, propósito definido, acompanhamento contínuo, interesse pelo processo e mediação sistemática do conhecimento, com vistas à formação integral dos estudantes. Na EPT e mais especificamente no EMI, a formação docente está intimamente ligada a essa premissa.

Vale ressaltar que existe uma diversidade de docentes que exercem sua prática educativa na EPT. De acordo com Moura (2014), alguns perfis docentes compõem esse cenário, entre eles: (i) docentes não graduados que atuam na EPT; (ii) os licenciados em disciplinas de educação básica que atuam na EPT; e (iii) os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, isto é, docentes graduados não licenciados.

No primeiro caso, Moura (2014) relata que a maioria dos professores atua na rede privada, incluindo o sistema “S” e as Organizações Não Governamentais (ONGs), onde se tem uma formação que vai ao encontro dos interesses do capital e da lógica de mercado por priorizar a prática e a técnica, sem o mínimo de criticidade e nenhuma regulamentação formativa.

O segundo grupo citado compreende os docentes graduados com formação em diversas licenciaturas, por exemplo, história, geografia, química, entre outras, os quais lecionam no EMI e na Educação Profissional (EP) e que, pela especificidade e campo abrangente de atuação, necessitam de saberes que unam trabalho, ciência, cultura e tecnologia, pilares da EPT.

Finalmente, o último grupo, foco desta pesquisa, reúne docentes graduados em cursos de bacharelado ou de tecnologia. Salienta-se que professores

licenciados possuem amplo conhecimento no campo educacional, haja vista o currículo ser composto por disciplinas como didática, prática pedagógica, psicologia da educação, dentre outras que subsidiam seu trabalho, enquanto os docentes que ingressam na EPT sem curso de licenciatura, isto é, bacharéis e tecnólogos, carecem desses conhecimentos (Moura, 2014).

Na EPT, os docentes enfrentam diversos desafios em sua prática educativa, uma vez que necessitam de estratégias pedagógicas que lhes possibilitem transpor didaticamente conteúdos técnicos, tecnológicos e científicos, e, em diversos casos, esses docentes não possuem formação pedagógica (Maldaner, 2017). Assim, coaduna-se à perspectiva de Wiebusch (2019), quando o autor alude à identidade profissional docente na EPT como um processo de reflexão individual e coletiva, por meio do qual experiências e partilhas de saberes constituem o aprender a ser professor.

No contexto de reformas da educação profissional durante a década de 1990, puderam ser identificadas iniciativas que permitiam a ministração das disciplinas profissionalizantes por instrutores e monitores, o que, segundo Machado (2008), é uma negligência com as exigências da habilitação docente. Moura (2014) considera importante adotar, a longo prazo, cursos de formação para os professores não licenciados, ao contrário do que acontece atualmente com estratégias aligeiradas em uma perspectiva emergencial, como a materializada na Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012 (Brasil, 2012b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Na tentativa de sanar as lacunas deixadas, houve uma atualização da resolução mencionada acima. Mesmo com a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, não há avanços significativos na seara da formação docente (Brasil, 2021). Um exemplo é o que diz o inciso IV do artigo 61, da Lei nº 9.394 de 1996:

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para 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 em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 1996a).

No contexto mais recente, a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT), instituída pelo Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025 (Brasil, 2025), representa um avanço significativo na consolidação de diretrizes para a educação profissional e tecnológica no Brasil. A política em questão emergiu em um momento marcado pelas transformações no mundo do trabalho, pelo avanço tecnológico e pela necessidade de formação humana integral, reafirmando o papel estratégico da educação na promoção do desenvolvimento social, econômico e sustentável.

Sob uma perspectiva crítica, a política apresenta avanços importantes. Um deles é o reconhecimento da docência na EPT como uma prática complexa, que exige não apenas domínio técnico, mas também requer fundamentos pedagógicos, didáticos e sociopolíticos. Outros dois avanços cruciais dizem respeito à valorização da formação continuada e ao reconhecimento das trajetórias profissionais dos docentes que ingressam na EPT, muitos dos quais são bacharéis ou tecnólogos sem formação pedagógica inicial.

A política, ao propor programas de formação e desenvolvimento profissional, contribui para a construção da identidade docente e para o fortalecimento da profissionalização do magistério. Nesse sentido, colabora para o entendimento da docência como um processo contínuo de construção de saberes, identidades e práticas, o que reforça a centralidade da socialização profissional no desenvolvimento docente (Brasil, 2025).

No âmbito da socialização profissional, para que uma atividade se profissionalize, é fundamental destacar a aprendizagem, a qual direciona a prática e a experiência direta de realização das atividades no contato diário com as atividades do ofício, ligadas a uma formação inicial que possibilita projetar uma carreira relacionada a alguma especialidade, com a progressão regular, o aprimoramento técnico e a longevidade da atividade (Dubar, 2005).

Do ponto de vista da prática pedagógica dos docentes não licenciados que atuam na EPT, destacam-se a diversidade da formação, as formas de ingresso nessa modalidade de ensino e as suas concepções sobre educação, elementos que apresentam reflexos não somente no modo como percebem a profissão, mas principalmente em como exercem a sua prática profissional (Souza, 2005). Entendendo que o ato de ensinar significa, primeiramente, conhecimentos a aprender,

Tardif (2014) afirma que a prática pedagógica exige, além de domínios técnicos e cognitivos, posturas éticas que aproximem os alunos dos saberes e das aprendizagens por meio das suas escolhas didáticas.

Assim, neste trabalho pretende-se teorizar sobre como as práticas pedagógicas de docentes não licenciados contribuem para o processo de socialização profissional, tendo a seguinte questão norteadora: **Como as práticas pedagógicas dos docentes não licenciados que atuam no Ensino Médio Integrado contribuem para o seu processo de socialização profissional?**

Alinhado à questão de pesquisa, este estudo teve como objetivo geral compreender como as práticas pedagógicas contribuem para o processo de socialização profissional de docentes não licenciados que atuam no Ensino Médio Integrado. Especificamente, a pesquisa buscou: (i) caracterizar o processo de socialização profissional desses docentes; (ii) identificar as práticas pedagógicas adotadas por esses docentes; e (iii) elaborar um produto educacional em forma de Guia Pedagógico para docentes não licenciados, fomentando a reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica.

Nesse contexto, cumpre-se destacar a relevância da pesquisa, uma vez que seus achados podem contribuir com o processo de formação de professores não licenciados, melhorando o seu fazer pedagógico e, conseqüentemente, a qualidade do ensino na EPT. A realização do estudo fundamenta-se, principalmente, na identificação de uma lacuna existente na produção acadêmica relacionada à temática da socialização de docentes no âmbito da EPT. Esse vazio fica ainda mais evidente quando se trata dos professores que não possuem formação em licenciatura, grupo cujas inserção e atuação na EPT ainda são pouco exploradas em pesquisas.

A carência de estudos sobre os processos de socialização profissional desses docentes não licenciados evidencia a necessidade de aprofundar o debate, compreendendo seus desafios, práticas pedagógicas e as formas pelas quais constroem sua identidade profissional no contexto da EPT. Assim, a escolha pelo desenvolvimento da presente pesquisa busca contribuir com o campo educacional ao analisar e descrever as práticas pedagógicas dos referidos profissionais, favorecendo o aprimoramento de sua atuação e o fortalecimento da qualidade do ensino oferecido.

Dessa maneira, traz como inovação a investigação sobre as etapas de socialização dos professores não licenciados na EPT, especificamente os da Rede Federal de Ensino, e apresenta como esses docentes desenvolvem as suas práticas

pedagógicas cotidianas, desde o planejamento das aulas às avaliações das aprendizagens.

O ofício de pedagoga de uma instituição pública, o convívio diário com docentes licenciados e o acompanhamento das inquietações desses professores sobre as questões pertinentes à sua prática pedagógica, instigaram a pesquisa com os referidos profissionais, os quais não passaram por formação e atuam em salas de aula onde ministram cursos de nível técnico e tecnológico para capacitar pessoas na área administrativa.

Outro fator, e não menos importante, trata-se da contribuição para a área de ensino trazida pela pesquisa, visto que objetiva dar subsídio para o fazer pedagógico dos professores, melhorando-o e aperfeiçoando-o, para que o ato de ensinar não seja meramente prático, mas que carregue em si a práxis, em um movimento de ação-reflexão, integrando os conhecimentos para formar indivíduos que possam, ao mesmo tempo, fazer e pensar sobre suas ações, na perspectiva de uma educação omnilateral.

Assim, como afirma Machado (2011), a heterogeneidade de situações da própria instituição e das diferentes trajetórias dos professores da EPT deve ser considerada no momento em que se promovem políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes, especialmente quando se pensa a respeito da relação entre educação e trabalho, currículo integrado, dinâmica da tecnologia atrelada à ciência e à cultura, interdisciplinaridade, como também quando há uma reflexão sobre os processos educativos cada vez mais complexos na sociedade atual, exigindo uma educação que requer mais debate, criticidade e diálogo.

Com o intuito de contribuir para uma prática pedagógica que tenha as características citadas acima, o presente trabalho dispõe de um material de apoio para os docentes não licenciados que atuam na EPT, o qual diz respeito ao produto educacional na forma de um guia pedagógico, desenvolvido pela autora da presente dissertação, visando, assim, estimular o pensamento crítico dos professores sobre sua prática e, na perspectiva do currículo integrado, o fazer pedagógico desses profissionais a partir da elaboração de um plano de ensino, enumerando suas etapas, definindo o conteúdo a ser abordado, os objetivos de aprendizagens, a escolha da metodologia, os recursos, o tempo de cada atividade, a forma de avaliação e, por último, o aperfeiçoamento do referido plano, sem pretensão de esgotar os debates sobre a temática.

Diante do exposto, esta dissertação alinha-se ao Macroprojeto 3: Práticas Educativas no Currículo Integrado, vinculado à Linha de Pesquisa 1: Práticas Educativas em EPT, uma vez que se desenvolve no contexto do currículo integrado e contribui para que ocorra um processo reflexivo das práticas pedagógicas e avaliativas integradas, em direção à superação da dualidade estrutural nas diversas ações de ensino, tendo como pilares o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, com suporte da interdisciplinaridade e das diversas relações existentes no mundo do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB A PERSPECTIVA DA EPT

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, foi decisiva para a expansão, interiorização e democratização dessa modalidade de ensino (Machado, 2011). Com sua homologação, houve uma atenção mais ampla à docência na EPT e foram levantados debates sobre políticas públicas de formação de professores. Surgiu, assim, uma nova perspectiva do trabalho docente na EPT (Carvalho; Souza, 2014).

Pesquisas que problematizam a formação de professores para todos os níveis da educação têm sido cada vez mais frequentes no meio acadêmico. Tanto aquelas voltadas à formação inicial quanto as que abordam a fase de estabilização didático-profissional e os dilemas da formação continuada, já que a dinamicidade da formação do professor não encerra com o recebimento do diploma (Santos; Marchesean, 2017).

O ensino na EPT está baseado na perspectiva de que a educação escolar de nível médio deve romper com o processo dual de formação básica para o trabalho e se encaminhar para a superação entre o saber ser e o saber fazer (Gomes; Lima, 2021). Para Kuenzer (2007), tal fato implica assumir que a relação trabalho e educação ressignifica as práticas pedagógicas para que estas não se limitem à instrumentalização do trabalhador, à empregabilidade, ao desenvolvimento de competências ou à formação de capital humano.

Moura (2014) ratifica que a formação dos professores nesse cenário deve contribuir para o preparo de indivíduos com competência técnico-científica, os quais tenham conhecimentos e compreendam as relações sociais sob um prisma histórico e crítico, mantendo, então, o compromisso ético-político para fomentar uma educação emancipatória.

A prática pedagógica na EPT possui particularidades e, de acordo com Castaman e Rodrigues (2021), ela deve estar associada à inovação e precisa considerar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como protagonistas de sua história, além de possibilitar novos arranjos e perspectivas para o referido processo, no sentido “[...] de formação de consciência, de socialização de

conhecimento, de aperfeiçoamento, de humanização, ao encontro dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação”.

Nesse sentido, Frigotto (2017) acredita que uma maneira de ofertar a educação profissional para o nível médio com ensino integrado é apresentar uma proposição pedagógica comprometida com a utopia de uma formação inteira, a qual não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada, mas entende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

O autor afirma que não há uma didática específica que deva ser adotada para o ensino integrado, pois, na sua visão, há diferentes projetos pedagógicos demandados por políticas, epistemologias e metodologias que necessitam ser coerentes com o projeto societário pretendido. Assim, um projeto de ensino integrado, referenciado nos princípios da escola unitária, pressupõe práticas pedagógicas coerentes com seus preceitos e finalidades, sem que isso signifique a existência de uma única forma de se fazer ou que haja apenas um procedimento formativo que daria identidade didática a esse ensino.

Sousa e Maciel (2023) afirmam que a EPT possibilita a formação omnilateral, caminho viável à superação dessa conjuntura dicotômica de educação, e deve se constituir em um processo formado por etapas bem definidas, executáveis e que guardem coerência com as condições de implementação e efetividade. Seguindo a referida perspectiva, entende-se que a EPT possui características que a qualificam para servir de base na construção de um projeto contra-hegemônico.

Nessa perspectiva de educação, conforme Moura (2014), o professor precisa ter competência técnica sobre a sua disciplina/área específica de atuação, mas o autor alerta para o fato de que apenas o conhecimento em questão não é suficiente para o exercício da docência, na ótica aqui discutida. Oliveira (2008), ao pesquisar sobre a formação de professores para o ensino técnico, identificou que os docentes valorizam mais os conhecimentos específicos do que os pedagógicos, e os consideram somente instrumentais e distantes da dimensão política da formação humana.

Seguindo a mesma lógica, a competência técnica “saber-fazer”, desvinculada de uma competência política, reduz o ensino à mera capacitação dos alunos por não considerar a complexidade do ato educativo e por se distanciar da qualidade referente à formação integral do cidadão. Contudo, de acordo com Machado

(2011), pôr em prática currículos integrados, no Brasil, demanda formação docente continuada para que seja assegurado o trabalho coletivo e colaborativo de professores da educação geral e profissional, diálogo com o mundo do trabalho, práticas pedagógicas interdisciplinares a fim de contribuir para a emancipação dos educandos.

A EPT sofreu transformações ao longo dos anos. Desse modo, observa-se que antes era proposta como um plano educacional destinado apenas à mão de obra operária. Atualmente, é tida como a educação que visa à formação humana integral, garantindo ao educando o direito a uma formação omnilateral para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, isto é, um ser integrado na sua totalidade ao mundo que o cerca (Frigotto; Ciavatta, 2012).

Diante desse contexto, na concepção da EPT, as mudanças implicam também novos desafios para o trabalho docente, especialmente quanto à organização da prática pedagógica no Ensino Médio Integrado e aos professores que não possuem licenciatura como formação inicial. A seguir será discutida a prática pedagógica de docentes não licenciados que atuam na EPT, considerando suas experiências, desafios e contribuições para a consolidação de uma educação integrada e emancipadora.

2.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES NÃO LICENCIADOS

A prática pedagógica consiste nos caminhos que asseguram a realização do trabalho docente. Libâneo (2013) argumenta que ela não é puramente pedagógica se não levar em consideração o modelo de sociedade que se deseja formar, pois traz em seu bojo concepções antagônicas, marcadas por uma sociedade de classes e de interesses diversos. Assim, a prática pedagógica traz consigo concepções de homem e sociedade e apresenta diferentes visões sobre o papel da escola, da sua função e da relação professor-aluno. Isso mostra que o modo como os professores abordam os conteúdos em sala de aula, selecionam as atividades e preparam as avaliações tem relação direta com a formação recebida e seus pressupostos teórico-metodológicos.

Freire (1996) afirma que os saberes da prática pedagógica devem levar ao conhecimento crítico progressista, e que mesmo educadores conservadores devem conhecer esses caminhos, pois o seu fazer pedagógico necessita de reflexão crítica sobre a sua prática como uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria

pode se tornar apenas discurso e a prática somente técnica. Percebe-se, assim, de acordo com o autor, a importância do papel do educador como mediador dos saberes socialmente legitimados e necessários à evolução humana de forma integral.

O projeto de educação pensado ao longo da história, o modo de organização da escola e a ação didática dos professores revelam, no decorrer do tempo, papéis diferentes; algumas vezes com mudanças palpáveis, outras nem tanto. Surgem de aportes teóricos hegemônicos em dado momento e lugar (Farias *et al.*, 2014). Ainda de acordo com os autores citados, aporte teórico é o nome apontado como um conjunto de ideias, valores, conceitos de homem e de sociedade vigente que definem os rumos dos processos pedagógicos nas instituições.

Dessa maneira, vale lembrar que as tendências pedagógicas, visto o dinamismo da educação, não ocorreram de forma linear e constante. Pelo contrário, representaram, ao longo da história, uma descontinuidade.

Diante do contexto, o educador Saviani (2024) é uma referência ao abordar a tendência crítica pedagógica dos conteúdos e ao compreender a educação como instrumento de superação (equalização social) ou de reprodução (discriminação social). Por esse ângulo, pode-se situar as pedagogias em não críticas e críticas sociais dos conteúdos.

De acordo com Moura (2014), a formação inicial e continuada de professores não acontece apenas nos espaços formais e não é a única possibilidade de formação docente. Para ele, a formação de professores, no sistema capitalista, ocorre, primeiramente, nas relações sociais e só depois migra para a academia. O autor está de acordo com Kuenzer (2017) e, segundo a sua análise, nessa perspectiva, a prática educativa e a formação docente estão diretamente relacionadas às transformações históricas do mundo do trabalho e os projetos pedagógicos não surgem apenas das formulações teóricas dos intelectuais, mas das mudanças nas formas de organização do trabalho, que passam a demandar novas formas de formação e atuação docente.

O exercício da docência na EPT torna-se ainda mais peculiar no que concerne aos professores não licenciados. Sejam eles bacharéis, tecnólogos, ou aos que possuem mestrado ou doutorado na sua área de formação. Historicamente, ela iniciou com a criação da escola de aprendizes e artífices, em 1917. A instituição Wenceslau Braz foi fundada com o intuito de formar professores para as áreas técnicas. Nessa modalidade de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

permite à docência àqueles que têm formação superior sem licenciatura e para os interessados que desejarem atuar na educação básica (Brasil, 1996a).

Machado (2011) elenca, em sua pesquisa, sete urgências sobre a formação de professores para a EPT, a saber: garantir a sustentabilidade pedagógica e de gestão na formação inicial e continuada de professores para o ensino básico; revogação dos marcos legais, haja vista a precariedade das leis atuais; regulamentar a oferta de licenciatura para a EPT nos formatos compatíveis com as bases comuns curriculares dos cursos de formação de professores; ofertar licenciatura para um maior número de professores sem habilitação requerida pelo artigo 62 da LDB; continuar, aprofundar e expandir as políticas de formação continuada de apoio à EPT; promover pesquisas e produções de conhecimentos no campo da EPT e propiciar o fortalecimento e a identidade profissional dos professores da EPT, valorizando a carreira docente com o objetivo de diminuir a sua heterogeneidade.

As propostas acima coadunam-se diretamente com a importância de construir processos formativos que tenham princípios na práxis pedagógica. Freire (1996) reforça essa ideia e defende a possibilidade de superação sob a perspectiva de uma reflexão-ação do homem em relação à sua realidade, questionando-a e transformando-a. Tal dinâmica permite fundamentar a prática pedagógica do professor para formar sujeitos emancipados politicamente e ideologicamente, contribuindo para a ampliação de estudantes que desejam promover mudanças concretas na sociedade em que vivem.

Destarte, a socialização profissional configura-se como um elemento central, pois envolve o processo pelo qual o docente internaliza valores, normas, concepções pedagógicas e modos próprios de atuação no campo educacional. A próxima seção abordará esses aspectos.

2.3 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Em todas as carreiras, a identidade profissional se constrói e reconstrói ao longo do tempo, a partir das experiências socioculturais dos indivíduos (Santos *et al.*, 2021). Tal processo também é conhecido como a aquisição do *Ethos* profissional, segundo afirma Freitas (2002). A autora aponta que o agente de socialização carrega expectativas profissionais intrínsecas à sua concepção de mundo. Por este motivo, as habilidades e práticas acontecem de forma distinta entre os sujeitos e vão ao encontro

de suas interações no decorrer da vida e das experiências adquiridas (Ewertsson; Bagga-Gupta; Blomberg, 2017).

A identidade de um profissional é percebida por três vieses: autoconceito, trabalho no contexto das suas áreas e aquisição de *status* entre os colegas de profissão (Dubar, 2005). Isso orientará suas decisões e posturas no ambiente de trabalho. Assim, o profissional torna-se, de maneira geral, o “produto” do processo de socialização que se faz presente durante sua carreira, levando em consideração habilidades, valores e posturas éticas, os quais convergem para o amadurecimento durante todo o percurso (Ferreira Junior *et al.*, 2019).

A socialização profissional, de acordo com Hughes (1958), não é um processo linear, pois depende das expectativas de cada indivíduo sobre a profissão escolhida em um determinado momento. Inicialmente, ocorre uma identificação, chamada pelo autor de “passagem através do espelho”, a qual acontece a partir da relação entre as habilidades do sujeito e o ofício pretendido. Desse modo, são levados em consideração seu perfil, história e anseios profissionais.

O autor afirma que ao iniciar na carreira, o indivíduo se depara com realidades muitas vezes não idealizadas ou conhecidas por ele. Nesse momento, há uma “quebra” de expectativa concernente à profissão, o que ele denomina de “instalação da dualidade”. Depois de lidar com o confronto entre o modelo idealizado e o que realmente é, o profissional se ajusta ao que imaginava e à realidade vivenciada durante a profissão. Inicia-se, a partir desse momento, a construção de sua carreira com a internalização e o desenvolvimento da identidade profissional, por meio do “ajuste da concepção de si” (Hughes, 1958).

O início da vida profissional dos docentes é marcado por descobertas acerca da dinâmica da sala de aula e da escola, bem como por investimentos na sobrevivência profissional. Assim, embora essa fase guarde relações com a história vivida enquanto estudante e, especialmente, com o percurso de formação, é nela que o professor ou a professora constitui as bases que sustentarão sua atitude docente (Papi; Martins, 2010).

De acordo com Schein (1996), a partir do instante em que as pessoas se deslocam para suas carreiras, o conhecimento e suas práticas se consolidam e modificam. Com os professores não é diferente. Nesse sentido, a formação inicial e a atuação do profissional são elementos imprescindíveis para a compreensão da socialização dos docentes. Sabe-se que muitos profissionais que atuam na EPT nem

sempre têm a formação voltada para os saberes inerentes ao ensino e à aprendizagem e, por vezes, as instituições não ofertam aos professores tal formação em serviço (Ferenc, 2017).

A seguir, haverá uma discussão a respeito da socialização profissional desses professores, considerando suas experiências, desafios e aprendizagens no exercício da docência.

2.4 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Vale salientar que não somente os professores encontram dificuldades ao iniciarem sua carreira profissional, pois sabe-se que, em qualquer ocupação, a relação do trabalhador com o objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são desafios para a compreensão das atividades. A especificidade do trabalho do professor que formará intelectual, moral e culturalmente um sujeito está repleta de desafios e condicionantes a aprendizagens constantes (Tardif; Lessard, 2014).

Assim, a socialização na profissão docente acontece em diversos ambientes, sejam eles da instituição, das salas de aula, dos departamentos. Cada um desses espaços exerce influência decisiva na socialização do profissional, envolvendo sentimentos, valores e normas. Isso se justifica pelo fato de o processo de socialização implicar, por parte do socializado, o desempenho de papéis em diferentes universos (Ferenc, 2017).

Corroborando a ideia, Freitas (2002) enfatiza a relevância de se compreender alguns aspectos, dentre eles: estrutura da instituição de ensino; posição que o professor ocupa, ou poderia ocupar; situação do docente na estrutura de poder; espaços possíveis de investimento que a instituição oferece; princípios de diferenciação que funcionam como preceito de distinção entre os professores; e influência desse campo de forças e de lutas entre as posições para a manutenção ou transformação social dos indivíduos.

Os docentes que atuam na EPT são de formações diversas e possuem em comum não só a rede de ensino, mas ainda dispõem de processos pelos quais todos os outros passam quanto à socialização profissional, que, na visão de Dubar (2005), classifica-se em biográfica (vivida) e relacional (estabelecida). Assim, ela é subjetiva de acordo com a adesão e identificação à profissão, e objetiva no que diz respeito à prática docente e aos conhecimentos referentes a ela.

Melo (2020) discute o desenvolvimento profissional docente e afirma que se trata de um movimento dialético da ação, com possibilidades, necessidades, urgências e precariedades, por meio do qual os professores buscam, juntos, soluções para ampliarem seus conhecimentos. A “mola” que impulsiona esse processo, segundo Freire (1996), é o significado de docência como profissão para cada um, a partir da compreensão das suas necessidades formativas.

Para Pimenta e Anastasiou (2017), há uma contribuição sobre o processo de inserção do professor, especialmente no início de sua carreira, cuja autora enfatiza que compreender a profissão docente é entender, de forma mais abrangente, a sociedade, haja vista que a atividade exercida pelo professor é complexa e exige preparação teórico-prática, demandando uma formação “ampla e densa na elaboração de conhecimentos específicos da profissão”. Nessa perspectiva, a unidade teoria-prática deve ser desenvolvida a partir de uma visão dialética em que esses pilares se tornem interdependentes, eliminando a dissociação entre eles e contribuindo para a práxis.

O processo de socialização docente, para Almeida, Pimenta e Fusari (2019), além de envolver distintas fases, é mais complexo no início, visto que ele acontece ao longo da vida profissional do professor. Nele, o indivíduo vai se construindo, aproximando a própria história pessoal, com a carreira e a realidade do mundo do trabalho docente, sua estrutura e organização e cultura. Esses aspectos são importantes para a constituição do professor, pois dependendo da instituição, podem ser ou não formativos, ou até contribuir para a “desconstrução” do docente.

Papi e Martins (2010) também discutem sobre a socialização dos professores iniciantes, ao considerarem os primeiros anos como imprescindíveis para o desenvolvimento da carreira e de ações profissionais futuras condizentes com a permanência na profissão. Para isso, as autoras elencam, como primordiais, as vivências nos espaços educacionais, os apoios recebidos, as condições para o exercício do trabalho e todo o acolhimento inicial.

O ciclo de vida profissional de professores, segundo Huberman (2000), é organizado da seguinte forma: entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento. No entanto, essas fases não acontecem necessariamente com todos os professores e, para o autor, o processo de inserção na carreira docente nem sempre é linear. Nesse sentido, a fase inicial requer um tratamento diferenciado, pois é repleta de dúvidas, angústias, problemas de

adaptação, fatores que deixam no professor vivências de experiências conflitantes, seja “por medo do fracasso ou por desejo de êxito”.

Importa considerar, segundo estudos de Ludke (1996), que essa autora levou em consideração dois aspectos da socialização docente: a fase inicial e o exercício da profissão. Mesmo voltada para a socialização de docentes recém-licenciados, ela traz contribuições significativas no sentido de analisar as fases pelas quais o professor passa e os processos que o levam de estudantes a profissionais. O elo se dá pela fragilidade da formação inicial e as observações e reflexões feitas sobre o trabalho do professor e seu desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, os desafios para a formação de professores, que perpassam o seu processo de socialização através de suas práticas pedagógicas na EPT, necessitam ser discutidos. Machado (2011) avalia que, devido à expansão dessa modalidade educacional e às novas demandas político-pedagógicas que exigem uma qualidade social de produção do conhecimento, essa formação precisa levar em conta a valorização docente, o desenvolvimento local e social, além de favorecer a integração curricular.

Conforme dito anteriormente, os professores da EPT possuem grande diversidade na sua formação pedagógica. Como afirma Souza (2005), acrescidas a isso, têm-se as formas de recrutamento, os tipos de vínculos empregatícios, o regime de contratação, as condições de trabalho, a remuneração etc. Logo, se produzem diversas identidades profissionais e formas de socialização e, conseqüentemente, surgem diferentes práticas educativas.

Essa heterogeneidade situacional e de trajetória profissional dentro da EPT deve ser considerada ao se pensar em formação inicial e continuada para os docentes, com vistas a garantir a dinâmica tecnológica, a diversidade cultural e a vida em sociedade, para que, assim, seja adquirida maior coerência no que diz respeito às práticas pedagógicas baseadas no diálogo e na participação, tornando, com isso, o processo de socialização docente menos danoso ao profissional que está iniciando a carreira (Machado, 2011). Nessa perspectiva, a próxima seção apresentará outros estudos sobre essa temática.

2.5 ESTUDOS SOBRE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES

Almeida, Pimenta e Fusari (2019) investigaram as formas como se processa a inserção de licenciados egressos de uma universidade pública como professores nos sistemas escolares públicos do estado de São Paulo. A referida investigação permitiu evidenciar a complexidade e as contradições dos processos de socialização e profissionalização, bem como do trabalho docente. Nela, foi utilizada a abordagem qualitativa da pesquisa com entrevista semiestruturada. Constatou-se que o processo de adentrar na profissão é sobrecarregado por aprendizagens práticas sobre o desenvolvimento efetivo da ação pedagógica. Após ter estudado para ser um profissional do ensino, o professor iniciante tem de operar um entrecruzamento de fios que lhe darão amparo na tomada de decisões de distintas naturezas, que agora serão de sua responsabilidade.

Já Freitas (2002) aborda a organização escolar e o processo de socialização profissional do professor iniciante, por meio de um estudo comparativo de entrevistas não-diretivas realizadas com professores iniciantes e veteranos. A autora realizou entrevistas dirigidas com os demais profissionais das escolas, aplicou observações nas escolas e fez a análise documental. Ela chegou à conclusão de que a socialização profissional de professores iniciantes acontece no fazer pedagógico e, como eles acreditam na educação, são ativos e passam por esse processo criando e gerando expectativas nos outros profissionais da educação.

Knoblauch e Torales (2012) articulam um diálogo entre duas pesquisadoras que desenvolveram seus estudos com base no uso de metodologias qualitativas e que buscam discutir este tipo de pesquisa para a compreensão da formação dos professores de modo mais amplo, considerando a importância dos elementos biográficos na formação identitária dos docentes. Para as autoras, socialização profissional é o processo de incorporação de elementos presentes na organização escolar que orientam ações e comportamentos. Tais elementos não são explicitamente ensinados, mas devem ser aprendidos para a permanência no grupo profissional em questão.

Na tese defendida por Cunha (2011), o autor procurou conhecer quais os saberes que professores do ensino superior possuem, como foram construídos e são mobilizados ao longo do processo de socialização profissional, por meio de narrativas biográficas obtidas durante entrevista intensiva, profunda e semiestruturada. O autor

concluiu que há heterogeneidade do corpo professoral decorrente de uma possível porosidade do campo da docência no ensino de Administração. Esses professores demonstraram que possuem saberes de origem epistemológica e pedagógica, que são mobilizados e se articulam pelos processos de comunicação no exercício docente.

Ainda sobre a docência universitária, Melo (2020) discute a natureza complexa do trabalho docente e mostra que é fundamental problematizar os processos formativos da docência, especialmente dos professores ingressantes na carreira universitária, por se tratar de uma fase marcada por vivências de solidão acadêmica e sentimento de insegurança em relação ao aprendizado da profissão. A autora chegou à conclusão de que os referidos conceitos, ao serem aprofundados, se constituem em perspectivas teóricas que podem contribuir para ampliar os debates a respeito dos impasses e dilemas inerentes aos primeiros anos de exercício na carreira docente universitária.

Pimenta e Anastasiou (2017) destaca que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Nesse sentido, trata-se de uma atividade que tem uma dimensão teórico-prática. O professor deverá passar por um processo de formação para assumir as tarefas relativas à docência, haja vista essa profissão demandar amplo repertório de conhecimentos específicos. Nesse sentido, apreender diariamente a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas.

Em seu artigo, Silva (2015, p. 105) propõe uma “reflexão sobre as socializações desenvolvidas pelos indivíduos como instâncias da formação docente e constituidoras de um *habitus professoral*”. Procura discutir a formação docente como um processo contínuo desde as socializações primárias que acontecem nos ambientes escolares até os universitários. Afirma que a direção escolar também possui um papel importante no processo de socialização docente pela hierarquia e pode aumentar ou diminuir a autoridade docente, valorizando, assim, o professor. Assegura que o seu apoio pode favorecer mudanças de métodos de ensino e expansão de conhecimentos pedagógicos do professor iniciante.

Oliveira e Barreto (2021), em seu artigo de recorte da dissertação de mestrado, discutem e apresentam a dimensão da socialização profissional que está

imbricada nos saberes docentes, articulando a mobilização desses saberes com questões que envolvem a experiência e os contextos significativos para o exercício profissional. A abordagem da pesquisa é qualitativa com a perspectiva interpretativa. Os participantes foram seis professores do curso de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia. Os autores concluíram que o processo de socialização envolve uma construção de saberes ligados tanto a questões profissionais quanto a questões de ordem pessoal, as quais os docentes levarão consigo para o resto de suas vidas e que repercutirão no exercício docente.

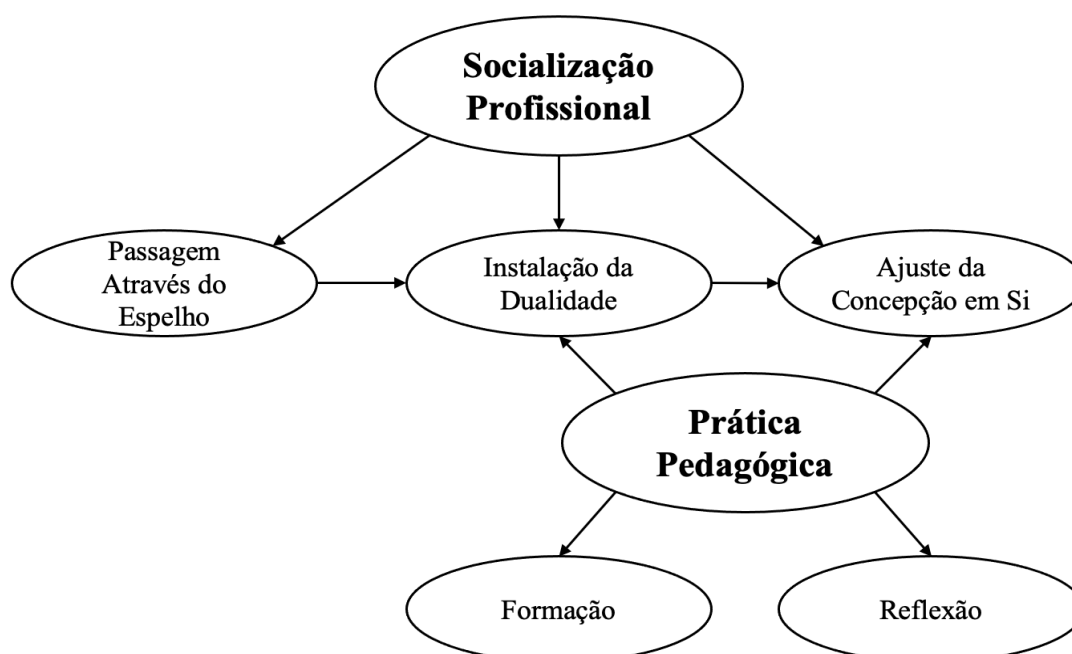
Soares (2023) discute a socialização profissional de professores de música em uma escola. Trata de um recorte do tema, desenvolvido com mais profundidade na dissertação de mestrado do autor. Como resultados, foi possível revelar aspectos referentes à imersão dos professores nesse espaço de atuação. No artigo, são destacados, também, os resultados que se referem à projeção de carreira, que apontam para uma heterogeneidade de situações e rumos profissionais, a partir da imersão na escola de música. Um aspecto essencial da socialização profissional diz respeito aos “ajustes das concepções de si”. A inserção em um espaço de atuação, seguida de aprendizados quanto ao “ser” professor de música naquele contexto, faz com que o profissional agregue novos conhecimentos, novas formas de atuação, segundo Hughes (1958) e Dubar (2005), autores estes que embasaram o referido trabalho.

Martins e Slavez (2020) discutem a socialização de professores iniciantes de um curso de Pedagogia inseridos no espaço escolar, observando os aspectos relevantes que promovem o desenvolvimento da profissão docente. A investigação apoia-se em estudos que tratam da formação inicial de professores, tendo como aporte teórico Veenman (1988), Huberman (1992), Dubar (1997), Berger e Luckmann (2013). A metodologia é de caráter qualitativo, utilizando como instrumento questionários semiestruturados. Os autores concluíram que muitas professoras iniciantes que participaram da pesquisa receberam apoio/orientação, principalmente do coordenador pedagógico, quando iniciaram na profissão de professor e os autores acreditam que isso é essencial para os profissionais ao ingressarem no magistério, porque tais contribuições podem ajudar a amenizar as dificuldades na fase de entrada na carreira.

2.6 FRAMEWORK DA PESQUISA

Discute-se que a prática pedagógica dos docentes da EPT, especialmente no EMI, contribui para sua socialização, no sentido do aprimoramento do fazer pedagógico em sala de aula, consolidando o caminho da profissionalização. Todo percurso formativo construído ao longo da carreira permite que o professor reflita cada vez mais sobre o seu fazer pedagógico, para que possa colocar em prática seus conhecimentos. Isso significa integrar saberes escolares à vida dos alunos. A Figura 1 apresenta um *framework* que articula os constructos investigados na pesquisa.

Figura 1 – *Framework* da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2024).

A Figura 1 organiza de forma esquemática as etapas e dimensões da socialização profissional docente na EPT, relacionando-a à prática pedagógica. A “socialização profissional” é o ponto de partida que representa o processo pelo qual o professor, sobretudo o não licenciado, vai internalizando valores, saberes e práticas da docência. Dialoga com autores, entre eles Tardif (2014), que destaca a construção de saberes docentes na prática, e Nóvoa (1995), que vê a socialização como constitutiva da identidade profissional.

A “passagem através do espelho” representa o momento inicial em que o docente se confronta com a realidade concreta da sala de aula. Esse conceito sugere

uma espécie de choque: a diferença entre a idealização da profissão e a realidade vivida. Em termos de EPT, isso se agrava pela necessidade de articular ensino médio, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e formação técnica. A “instalação da dualidade” refere-se à percepção dos professores sobre a dualidade estrutural da educação brasileira: propedêutico x técnico. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), essa é a principal contradição da EPT, e os docentes a vivenciam na prática cotidiana ao tentar conciliar conteúdos técnicos e acadêmicos.

O “ajuste da concepção em si” é o processo de ressignificação da identidade docente: o professor adapta suas concepções iniciais, ajustando posturas e metodologias. Esse ajuste está diretamente ligado à reflexividade profissional (Schön, 1991), quando o docente aprende a refletir na ação e sobre a ação.

A “prática pedagógica” surge como resultado, mas também como espaço de retroalimentação. A prática pedagógica não é estática; ela se transforma a partir da socialização, das dificuldades enfrentadas e das reflexões realizadas. “Formação e reflexão” são duas dimensões fundamentais que sustentam a prática pedagógica.

- Formação: refere-se tanto à formação inicial (muitas vezes ausente para os docentes não licenciados) quanto à formação continuada.
- Reflexão: garante que a prática não seja mera repetição técnica (poíesis), mas se transforme em práxis crítica (Carr, 1995; Franco, 2016).

O diagrama mostra que a socialização profissional docente na EPT é um processo dialético, ou seja, o professor entra em contato com desafios estruturais (dualidade, choque com a realidade), ajusta suas concepções, ressignifica sua prática pedagógica e, nesse percurso, formação e reflexão tornam-se indispensáveis.

Isso confirma a hipótese de que, na EPT, a docência não se reduz à transmissão de conteúdos, mas exige aprendizado contínuo, crítica e reinvenção de práticas em diálogo com a realidade do EMI.

Nesse sentido, a socialização profissional, longe de ser apenas adaptação, constitui um espaço de disputa e construção de identidades, por meio do qual a formação e a reflexão crítica assumem papel indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas transformadoras.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa é do tipo qualitativa que, segundo Minayo (2016), responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa, ainda segundo a autora, constitui-se como um caminho teórico-metodológico que privilegia a compreensão, a interpretação e a análise crítica da realidade social. Nesse sentido, a presente investigação, voltada ao campo da EPT, assume a abordagem qualitativa por possibilitar a apreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências formativas. Tal escolha metodológica articula teoria, método e criatividade, reconhecendo a intersubjetividade, a historicidade e o contexto sociopolítico que permeiam a formação docente na EPT. Sendo assim, valoriza-se a escuta dos participantes e a análise das contradições que há no cotidiano educativo, buscando desvelar sentidos, tensões e possibilidades que contribuam para a compreensão crítica da prática pedagógica e dos processos de socialização profissional.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva. Segundo Gil (2019), as pesquisas descritivas têm como finalidade primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Das pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo, seja por faixa etária, escolaridade, dentre outros.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo. De acordo com Gil (2019), o planejamento do estudo de campo apresenta maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa, focalizando uma comunidade. Procura muito mais o aprofundamento das questões propostas. Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos.

Assim, essa abordagem se adequa ao objetivo geral de compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas de docentes não licenciados que atuam no EMI e qual o seu papel no processo de socialização profissional.

3.2 LÓCUS DE PESQUISA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de EPT nas diferentes modalidades de ensino, baseada na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. Criada nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), a instituição é vinculada ao Ministério da Educação. Possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. O IFPI possui, ao todo, vinte unidades de ensino no estado. Dos *campi* pesquisados, um fica na capital Teresina e os outros dois estão localizados no interior do estado.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considerando que o estudo procurou compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas de docentes não licenciados que atuam no EMI e qual o seu papel no processo de socialização profissional, constituíram-se como participantes da pesquisa professores que não possuem formação pedagógica inicial e desenvolvem sua prática docente em turmas de EMI.

De forma específica, participaram do estudo docentes do eixo de gestão e negócios que exercem sua prática educativa no IFPI. Ao todo, oito docentes efetivos foram entrevistados e, à época da pesquisa, possuíam tempo de carreira entre dois e dezessete anos. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas integralmente e submetidas à análise de conteúdo, segundo Bardin (2015), que possibilitou a categorização das falas e a identificação de eixos temáticos recorrentes.

Foram definidos como critérios de inclusão: ser docente atuante em turmas do EMI da instituição investigada; não possuir formação inicial em licenciatura; e ter no mínimo dois anos de experiência docente na EPT. Os critérios de exclusão compreenderam: docentes que possuíam licenciatura ou formação pedagógica inicial;

professores substitutos ou temporários com menos de um ano de experiência na instituição.

3.4 COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, com o objetivo de encontrar a fundamentação para que as práticas do currículo integrado aconteçam e para revelar o perfil dos docentes pesquisados. Elas ocorreram no período compreendido entre 31 de março e 12 de abril.

Inicialmente, foram selecionados professores que atuam no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica, considerando critérios como tempo de atuação, formação inicial e experiência no contexto institucional, de modo a garantir a diversidade de trajetórias e perspectivas sobre a prática pedagógica e o processo de socialização profissional.

Após a definição dos participantes, realizou-se o contato prévio, por meio de convite formal, no qual foram apresentados os objetivos da pesquisa, a relevância do estudo e os procedimentos metodológicos. Nesse momento, assegurou-se a voluntariedade da participação, o sigilo das informações e o respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

A coleta de dados ocorreu em ambiente previamente acordado com os docentes, buscando garantir condições de conforto, privacidade e liberdade de expressão. As entrevistas foram realizadas presencialmente e *on-line*, por meio do *Google Meet*, em horários compatíveis com a disponibilidade dos participantes. As entrevistas tiveram duração aproximada de 45 a 50 minutos. Mediante autorização, os encontros foram gravados em áudio, visando assegurar a fidedignidade das informações e possibilitar posterior transcrição integral do material.

Esse movimento promoveu a identificação de categorias temáticas relacionadas à prática pedagógica e à socialização profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica, evidenciando sentidos, contradições e desafios presentes no contexto investigado.

O instrumento de coleta de dados foi um roteiro semiestruturado para a entrevista e as temáticas tratadas nele estão citadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Estrutura do roteiro semiestruturado

Bloco	Temática central	Natureza das perguntas
Bloco 1	Percepções sobre a profissão e contexto de atuação	• Concepção sobre o que é ser professor. • Características necessárias para a profissão. • Quando se imaginou na profissão? • O que entende por EPT? • O que significa atuar no Ensino Médio Integrado?
Bloco 2	Socialização profissional	• Passagem através do espelho ○ Motivação para ingressar na carreira. ○ Forma de ingresso na profissão. ○ Necessidade de formação específica. • Instalação da dualidade ○ Idealização da profissão. ○ Realidade encontrada na profissão. ○ Dificuldades e barreiras enfrentadas. • Ajuste da concepção de si ○ Mudanças observadas. ○ Postura profissional adotada. ○ Perspectivas na carreira.
Bloco 3	Prática pedagógica	• Concepção sobre prática pedagógica. • Elementos que compõem a prática pedagógica. • Mudanças na prática pedagógica. • Prática pedagógica e docência como profissão.
Bloco 4	Finalização	• Orientações para quem está ingressando na profissão.
Bloco 5	Caracterização do participante	• Formação. • <i>Campus</i> onde atua. • Curso. • Idade. • Tempo de atuação na docência. • Profissão antes da docência.

Fonte: Elaboração própria (2024).

De acordo com o Quadro 1 acima, a entrevista estruturou-se em blocos. Inicialmente, foram realizadas perguntas sobre concepção a respeito do que é ser professor; características necessárias para a profissão; quando se imaginou na profissão? O que entende por EPT? O que significa atuar no Ensino Médio Integrado? Em seguida, houve a introdução de perguntas quanto ao ingresso propriamente dito e a convivência com a cultura escolar e com os pares, que configuram a “socialização profissional” e suas fases já mencionadas. Na sequência, os questionamentos teceram a prática em sala de aula, desde o planejamento das ações até a avaliação dos conteúdos. Posteriormente, o docente foi convidado a contribuir com a sua experiência para encaminhar outros professores em início de carreira. Por fim, solicitou-se a caracterização do participante com os dados sobre idade, *campus* onde atua, tempo de docência, formação continuada que já participou em serviço ou por conta própria e curso para o qual leciona e profissão antes da docência.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise de conteúdo, como procedimento de pesquisa, desempenha um papel importante em investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa profundamente a questão da subjetividade ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto, o que não a descredencia no aspecto da validade e do rigor científicos, pois tem *status* de metodologia e existem princípios e regras bastante sistematizados.

Para a análise e interpretação dos dados, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo. Nessa perspectiva, Bardin (2015) define essa técnica como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos destinados ao exame do conteúdo, com o propósito de identificar indicadores, quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção das comunicações.

Para assegurar o rigor do processo, foram seguidas as etapas propostas pela autora: a pré-análise, voltada à organização do material e definição do corpus; a exploração do material, dedicada à codificação, categorização e recorte das unidades de análise; e o tratamento e interpretação dos resultados, momento em que se buscam significados mais amplos, articulados ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, a aplicação da análise de conteúdo possibilitou uma leitura sistemática e fundamentada das informações coletadas.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

Ética na pesquisa científica indica que o estudo em questão deve ser realizado de forma moralmente correta e feito de modo a procurar sistematicamente o conhecimento, a observação, a identificação, a descrição e a investigação experimental, produzindo, então, resultados reproduzíveis (Prodanov; Freitas, 2013).

Toda pesquisa que se propõe a trabalhar com seres humanos apresenta implicações éticas que necessitam de discussões e de adequações para sua execução. Para o cumprimento das determinações éticas previstas, torna-se necessário observar rigorosamente as recomendações contidas na Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996 (Brasil, 1996b).

A pesquisa envolvendo seres humanos deverá prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade dos indivíduos pesquisados, garantindo a proteção da sua imagem, a sua não estigmatização e a não utilização das informações em prejuízo dos indivíduos e/ou das comunidades, inclusive no que diz respeito a termos de autoestima, caráter econômico e/ou financeiro (Vieira, 1987).

Nesse sentido e considerando as Resoluções CNS 466/2012 (Brasil, 2012a) e 510/2016 (Brasil, 2016), o estudo mantém o anonimato dos partícipes; assegura o sigilo das informações coletadas nas entrevistas; realiza as devidas referências aos textos consultados para a fundamentação teórica da pesquisa; formaliza o consentimento dos partícipes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos que regem investigações com seres humanos, conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde mencionadas acima. Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa, metodologia utilizada e possíveis desdobramentos acadêmicos, sendo garantidos o anonimato e o sigilo das informações.

Após os esclarecimentos, cada docente assinou o TCLE, autorizando a utilização de suas falas para fins acadêmicos. O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição vinculada à Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Assim, a dimensão ética é parte intrínseca de qualquer pesquisa e se refere às relações de boa convivência, respeito aos direitos do outro e ao bem-estar de todos. Dessa forma, a pesquisa apresenta riscos mínimos para os seus participantes.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

As entrevistas foram realizadas com oito docentes do IFPI, atuantes em campi da capital e do interior. Todos ingressaram por concurso público e possuem regime de dedicação exclusiva, o que lhes confere envolvimento integral nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. O perfil detalhado dos participantes é evidenciado no Quadro 2.

Quadro 2 – Caracterização das entrevistas

Cód.	Sexo	Formação	IES de Formação	Ano de Formação	Titulação	Área da Pós-Graduação	Tempo de Docência	Atuação Fora da Docência
D1	M	Bacharelado	Pública	2013	Especialização	Administração	12 anos	Gestão de Empresas
D2	F	Curso Superior de Tecnologia	Privada	2017	Mestrado	Administração	8 anos	Assistente Administrativo
D3	M	Bacharelado	Pública	2011	Mestrado	Ensino	7 anos	Contabilidade
D4	F	Bacharelado	Pública	2010	Mestrado	Políticas Públicas	13 anos	Assessora Legislativa
D5	F	Bacharelado	Pública	2003	Doutorado	Interdisciplinar	17 anos	Administradora
D6	M	Bacharelado	Privada	2007	Doutorado	Direito	16 anos	Advogado
D7	M	Bacharelado	Pública	2014	Mestrado	Administração	2 anos	Técnico administrativo
D8	F	Bacharelado	Pública	2010	Mestrado	Administração	10 anos	-

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A formação inicial dos participantes concentra-se nas áreas de Administração (D1, D3, D5, D7 e D8) e Direito (D4 e D6), egressos de cursos de Bacharelado. Apenas uma docente é formada em Curso Superior de Tecnologia (D2), na área de Gestão e Negócios. Nenhum docente possui curso de licenciatura, condição que constituiu critério de seleção para este estudo. Embora o grupo apresente elevada titulação acadêmica (i.e., dois doutores, cinco mestres e um especialista), observa-se baixa incidência de formação em programas de pós-graduação voltados à Educação ou ao Ensino.

A maioria manteve sua trajetória formativa em campos técnicos e profissionais, como Administração, Direito e Políticas Públicas. Essa predominância reforça a ausência de formação pedagógica formal e evidencia que os saberes docentes são, em grande medida, construídos na prática cotidiana, a partir das experiências e interações estabelecidas no contexto de trabalho, conforme sustentam Tardif (2014) e Nóvoa (1995).

Para Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014), os saberes da docência resultam da articulação entre formação, experiência e contexto, adquirindo sentido à medida que o professor reflete sobre sua prática. No caso dos docentes bacharéis e tecnólogos, esses saberes emergem, sobretudo, da experiência e da socialização profissional, e não de uma formação inicial estruturada para o ensino. Essa condição reforça o papel da experiência compartilhada e da convivência entre pares como elementos centrais no desenvolvimento profissional docente.

Apesar do alto nível de qualificação acadêmica dos participantes, a docência na EPT exige competências distintas daquelas desenvolvidas em suas trajetórias anteriores. Essa constatação dialoga com Huberman (1992), ao indicar que professores nas fases iniciais e intermediárias da carreira tendem a buscar experimentação e sentido no trabalho, o que se traduz em esforços de adaptação e ressignificação do fazer docente. Nos Institutos Federais, essa busca é potencializada pela verticalização do ensino, que requer dos professores atuação em múltiplos níveis (i.e., do ensino médio à pós-graduação), demandando integração entre saberes técnicos, científicos e humanísticos. Nesse contexto, conforme observa Frigotto (2017, 2024), a docência na EPT pressupõe uma postura interdisciplinar e reflexiva, capaz de articular teoria e prática de modo crítico e emancipador.

4.2 PERCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A análise dos resultados foi realizada de acordo com a transcrição das entrevistas. Após a caracterização dos docentes, iniciou-se o bloco de perguntas sobre suas concepções a respeito do que é ser professor, quais as características necessárias para exercer a profissão, quando se imaginou na profissão, o que eles entendem por EPT e EMI e o que significa atuar nesses contextos.

Sobre os sentidos atribuídos à profissão, os docentes não licenciados, em sua maioria, tiveram a entrada na carreira de forma não planejada e essa inserção aconteceu por oportunidade melhor de trabalho ou pela estabilidade que o serviço público proporciona. Apesar disso, com o tempo, desenvolveram uma concepção de docência fortemente vinculada à transformação social, à mediação de saberes e ao compromisso ético com o aluno. Vários professores relataram entender o ser professor como aquele que “orienta”, “guia” ou “medeia” saberes, não apenas transmite conteúdo, como disse um dos docentes: “Ser professor é orientar conteúdos e vivências, é um orientador de experiências” (D1).

Essa concepção está diretamente alinhada ao pensamento de Freire (1996), para quem o professor deve ser um mediador do conhecimento e um agente de transformação. Ensinar, para Freire (1996), é um ato de amor e de responsabilidade, um compromisso com a formação crítica e emancipadora do estudante.

As falas também destacam que ser professor vai além do conteúdo, envolve empatia, paciência, humildade e responsabilidade social. Tal concepção está expressa nas palavras de um dos docentes: “Ser professor é transformar a realidade do aluno, não apenas transmitir conteúdo, mas também vivência e cidadania”. Você precisa conhecer o seu público, se adaptar a ele” (D6).

Esse compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes é também evidenciado na postura crítica de alguns docentes, que afirmam buscar superar as deficiências de sua própria formação e oferecer uma educação mais humana e significativa, como, por exemplo, na opinião: “Minha graduação foi muito falha... então pensei: se eu entrar nesse mundo, posso colaborar para uma formação melhor” (D5). Esse desejo de transformação do aluno por meio da educação e do compromisso com a mudança de sua realidade coaduna o entendimento de Saviani

(2024), quando o autor defende uma formação sólida que articule teoria e prática, saber técnico e saber pedagógico.

A presença dos alunos e o desafio de compreendê-los aparecem como elementos centrais da concepção de docência. A maior parte dos professores relata mudanças de postura ao longo do tempo e a busca por metodologias que promovam engajamento e participação. Essa afirmação pode ser evidenciada pelas seguintes falas: “Gosto de levar *quiz*, desafios, porque eles precisam estar ativos” (D4). “A teoria tem que dialogar com a prática, com o contexto dos alunos” (D5). Os referidos posicionamentos ecoam a pedagogia do diálogo freiriana e as abordagens da aprendizagem significativa de Ausubel (2003), cujas abordagens afirmam que o conhecimento precisa fazer sentido para o aluno.

Sobre a docência como escolha identitária tardia, mas transformadora das vidas dos professores, embora a maioria não tenha idealizado a profissão desde o início, fica claro que muitos afirmam ter se “encontrado” nela, como é o caso dos relatos a seguir: “Jamais imaginei ser professor, mas quando entrei na sala de aula, percebi que era aquilo que me realizava” (D3). “Hoje não me vejo fazendo outra coisa” (D4).

Esse reencontro com a profissão, ainda que tardiamente, evidencia a dimensão vocacional que pode emergir da prática, mesmo entre profissionais inicialmente alheios à docência. Trata-se de uma identidade profissional construída, não herdada, como destaca Dubar (2005). A docência para esses profissionais é compromisso social, mediação, estimula o raciocínio, a reflexão e amplia repertório. O ser professor está vinculado à capacidade de contextualizar o conteúdo com a realidade dos alunos, conforme destaca o professor D2: “Ser professor é tentar conectar o conteúdo que está no livro com o cotidiano dos alunos. É aproximar e ampliar o repertório de pensamento deles”.

É importante destacar que a concepção de vocação remonta a uma tradição que compreende o trabalho do professor como uma atividade essencialmente altruísta e pautada pelo amor ao ensino. Embora tais dimensões afetivas sejam relevantes na prática pedagógica, a ênfase exclusiva na vocação tende a obscurecer o caráter profissional, técnico e científico da docência. Ao atribuir à profissão um caráter quase missionário, essa perspectiva pode naturalizar condições de trabalho precárias, baixos salários e sobrecarga laboral, sob o argumento de que o professor atua por amor ou dedicação.

Outro aspecto crítico refere-se à relação entre vocação e socialização profissional docente. Quando a docência é concebida como vocação, pode-se minimizar a importância dos processos formativos, da aprendizagem no trabalho e da construção coletiva dos saberes docentes.

Sobre as qualidades essenciais para exercer a docência no contexto da EPT e do EMI, as entrevistas revelam que, mesmo sem a formação pedagógica inicial, eles construíram uma compreensão sólida em relação às qualidades de um professor. As respostas demonstram que tais características envolvem dimensões técnicas, éticas, relacionais e afetivas, o que reforça a complexidade da profissão docente, especialmente na EPT. Essas três qualidades foram as mais citadas, D1, por exemplo, afirma: “Você tem que ter muita compreensão, paciência, resiliência. Todas essas habilidades para lidar com um público jovem”.

A humildade para aprender com os alunos foi outra característica citada pelos docentes. D4 destacou a importância de o docente reconhecer que também aprende: “A gente entra achando que é detentor do conhecimento, mas muitas vezes quem aprende é a gente com os alunos”. Esse reconhecimento da troca entre ensino e aprendizagem dialoga com Tardif (2014), pois o autor considera os saberes docentes como construções sociais e históricas desenvolvidas na prática com os outros, inclusive, com os estudantes.

Além disso, a capacidade de se comunicar bem, conhecer o aluno e o conteúdo a ensinar são outras atribuições citadas por eles. Nesse sentido, alguns professores mencionaram que o conhecimento técnico é essencial, mas não suficiente, porque torna-se necessário atualizá-lo e saber “como ensinar”. Assim, D7 completa: “Você pode ter o conhecimento, mas se não souber ensinar, não adianta. É preciso estudar e reciclar sempre”. A fala do professor encontra respaldo em Imbernón (2017), que destaca a importância de a formação permanente para o professor desenvolver habilidades e estratégias de ensino, não apenas enfatizando o conhecimento técnico, mas também considerando competências pedagógicas.

No entanto, a utilização do termo “reciclar” merece ser problematizada, sobretudo na área educacional, por suas implicações simbólicas e conceituais de como a formação continuada é compreendida. A expressão revela uma preocupação legítima e evidencia a necessidade de atualização permanente, especialmente no contexto contemporâneo, marcado por rápidas transformações científicas, tecnológicas e sociais.

A docência, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica, exige constante reflexão sobre a prática e a articulação entre saberes técnicos, pedagógicos e sociopolíticos. Nesse sentido, a ideia de formação contínua aproxima-se das discussões a respeito do desenvolvimento profissional docente e da socialização profissional, uma vez que os professores constroem saberes ao longo da carreira, interagindo com seus pares e experiências do cotidiano escolar.

Todavia, o uso do termo “reciclagem” carrega sentidos que podem reduzir a complexidade da formação docente. Historicamente, essa expressão foi incorporada ao campo educacional a partir de discursos gerencialistas e tecnicistas, associando a formação a processos de atualização pontual e instrumental, muitas vezes desvinculados da reflexão crítica. Tal perspectiva tende a compreender o professor apenas como alguém que necessita “atualizar conteúdos” ou adaptar-se às demandas do sistema educacional e do mercado de trabalho, o que pode reforçar a lógica da racionalidade técnica.

Outro ponto recorrente é a necessidade de comunicação clara e adaptabilidade. Os docentes reconhecem que suas aulas devem ser ajustadas ao perfil dos estudantes, tanto em linguagem quanto em metodologia. Essa concepção reafirma-se nos estudos de Libâneo (2013), o qual define a competência comunicativa como central à prática pedagógica, especialmente em ambientes diversos e desafiadores, como os da EPT.

O Quadro 3 abaixo apresenta as principais características apontadas pelos docentes não licenciados que atuam na EPT, com base nas falas mais citadas. As respostas ilustram a percepção prática dos professores sobre o que é essencial para a atuação docente no contexto do EMI.

Quadro 3 – Características necessárias para o exercício da docência

Características	Descrição	Respostas dos docentes
Empatia	Compreender e se colocar no lugar dos alunos.	“Você tem que ter compreensão, paciência, resiliência” (D1).
Paciência	Saber lidar com os ritmos e limites da turma.	“Tem que ter paciência; cada turma é diferente” (D2).
Resiliência	Persistir diante dos desafios escolares.	“Resiliência é essencial para lidar com o jovem” (D8).
Humildade para aprender com os alunos	Reconhecer que o professor também aprende.	“A gente aprende muito com os alunos” (D4).
Capacidade de comunicação	Saber se expressar com clareza e ouvir os alunos.	“Tem que saber se comunicar bem” (D1).
Adaptação ao perfil da turma	Ajustar a aula ao perfil e idade dos estudantes.	“Cada aula tem que ser adaptada ao público” (D6).
Domínio do conteúdo	Ter domínio técnico sobre os conteúdos ensinados.	“Conhecimento técnico é fundamental” (D6).
Busca por formação continuada	Manter-se atualizado e buscar aperfeiçoamento.	“Estar sempre se reciclando” (D3).
Postura ética	Agir com integridade e compromisso pedagógico.	“Agir com ética no que ensina e faz” (D3).
Responsabilidade social	Promover a formação humana e cidadã dos alunos.	“Mostrar que o conhecimento transforma” (D8).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao serem indagados pelo que entendem por EPT, os docentes demonstram um conhecimento ligado ao mercado de trabalho e à formação para o exercício profissional. A maioria entende que a EPT é uma educação que visa ao ensino técnico direcionado à empregabilidade, confirmando o que historicamente representou essa modalidade educacional com uma formação meramente instrumentalizada e objetiva, como afirma D8: “A EPT é uma educação voltada para as exigências, para a formação associada ao mercado de trabalho.”

Essa concepção é veementemente criticada por autores como Frigotto e Ciavatta (2012) e Ciavatta e Reis (2010), os quais defendem uma educação inteira, completa, omnilateral, que permita a liberdade e a autonomia dos estudantes, aliando formação geral com formação profissional na perspectiva de superação entre o dualismo estrutural do executar e do pensar, resultante da divisão social do trabalho (Ramos, 2011). Isso significa a escola assumir o papel de mediação entre o conhecimento historicamente produzido e a realidade concreta dos estudantes, favorecendo práticas pedagógicas que valorizem a reflexão, a pesquisa e a práxis como elementos fundantes da aprendizagem significativa e da formação cidadã.

As percepções dos docentes revelam, ainda, um descompasso com o projeto dos Institutos Federais que ofertam a EPT, onde a formação humana integral de jovens e adultos pretende formar para a totalidade e formar seres humanos para o

mundo real, concreto, a partir de conhecimentos que articulem trabalho, ciência, cultura e tecnologia, e não apenas uma preparação técnica para o mercado. Formação essa que compreende as relações sociais sobrepostas a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005).

O professor D3 vai mais além e adiciona uma visão crítica acerca da sua compreensão de EPT: “A proposta da educação profissional e tecnológica é linda na teoria, mas ela não funciona como deveria. Muitos alunos se formam e vão para cargos abaixo do que estudaram”. O docente acrescenta que entende a EPT como uma “facilitadora” e uma “ferramenta” para oportunizar aos estudantes das camadas mais populares terem uma profissão e serem inseridos no mercado de trabalho, o que leva a compreender a pouca relevância do papel da EPT, no sentido de promoção de uma educação ampla, crítica e emancipadora para a maioria dos docentes, visto que ela é reduzida apenas a uma maneira mais simples de se adquirir uma profissão e ser útil somente para esse objetivo.

Apenas o professor D4 citou o “mundo do trabalho” ao se referir à EPT e ao seu objetivo, demonstrando e entendendo que ela deve ser voltada para formar cidadãos de maneira integral, humana e voltada à vida social do estudante. Assim como defendem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) e Frigotto (2024), a EPT não pode ser reduzida à lógica da empregabilidade ou da adaptação ao mercado, devendo orientar-se pela perspectiva da omnilateralidade e promover a formação científica e política da juventude, de modo a contribuir para a constituição de sujeitos conscientes, críticos e autônomos.

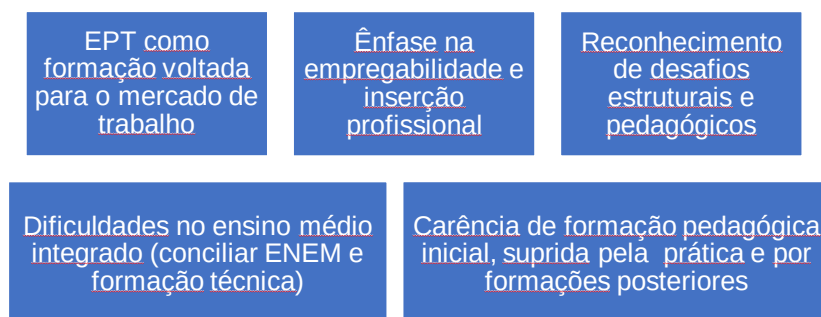
Sobre o significado da atuação no EMI, os docentes revelaram que esta diz respeito a um dos principais pontos de tensão. Muitos professores, como D5, D6 e D7, destacam o desafio de conciliar a formação técnica com a preparação para o ENEM, especialmente considerando o perfil juvenil dos alunos e suas expectativas voltadas à continuidade dos estudos em nível superior.

As falas dos docentes revelam uma concepção de EPT que oscila entre a formação técnica voltada ao mercado e o reconhecimento da importância de uma formação cidadã, ainda que este segundo aspecto esteja menos consolidado na prática. A referida ambivalência evidencia a urgência de políticas institucionais que reforcem a dimensão integral, crítica e emancipadora da EPT, conforme proposto no campo teórico da educação profissional.

Além disso, as entrevistas mostram os desafios estruturais que impactam a efetivação de uma EPT crítica e de qualidade, tais como a precariedade de laboratórios, a falta de recursos para atividades práticas e visitas técnicas, e as dificuldades inerentes ao ensino em regiões interioranas (D1, D6 e D2). Essas limitações são apontadas como fatores que comprometem a formação plena dos estudantes.

A Figura 2 abaixo sintetiza as principais análises decorrentes das entrevistas com docentes sobre EPT e EMI.

Figura 2 – Concepção dos docentes sobre EPT e EMI



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A Figura 3 apresentada indica que os docentes associam a EPT à qualificação profissional, evidenciando uma predominância de uma perspectiva instrumental da educação. Isso revela um certo afastamento da omnilateralidade preconizada por Ramos (2011), segundo a qual o EMI busca superar a fragmentação entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. O objetivo é promover uma formação omnilateral, permitindo ao estudante desenvolver competências técnicas e, simultaneamente, adquirir uma visão crítica da realidade social.

Os professores identificam as barreiras pedagógicas como um entrave para a realização plena do EMI, visto que as condições materiais e estruturais interferem diretamente na prática do professor, influenciando a qualidade da educação. Assim, a carência da formação pedagógica inicial, suprida por formações posteriores aponta para o reconhecimento da importância da formação continuada e de aprendizagens permanentes.

Outro fator apontado pelos docentes diz respeito ao dilema para conciliar o ensino específico para o ENEM e a formação técnica. Essa fragmentação pode comprometer a integração curricular proposta por Ramos (2011), à medida que a

proposta do EMI objetiva uma formação completa, sem disputa de métodos, mas com articulação de aprendizagens (geral e técnica). Portanto, essa concepção docente compromete as múltiplas escolhas que os estudantes têm direito.

Sob a ótica dos professores, a EPT objetiva a formação voltada para o mercado de trabalho. Esta concepção revela uma visão mais instrumental e utilitarista da EPT, que historicamente marcou as políticas educacionais brasileiras (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). Embora a inserção no mercado seja um objetivo legítimo, Saviani (2008) e Ramos (2011) defendem que a EPT deve ir além da empregabilidade, visando a uma formação única, politécnica e omnilateral, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

4.3 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

No bloco de perguntas sobre a socialização profissional foram utilizadas as categorias já citadas por Hughes (1958) e Dubar (2005): “passagem através do espelho”, “instalação da dualidade” e “ajuste da concepção em si”. As unidades de registro foram criadas de acordo com as falas dos docentes e analisadas como mostra a seção a seguir.

4.3.1 Passagem através do espelho

Essa é a fase inicial na carreira, etapa na qual o indivíduo transita de uma concepção externa da docência para a vivência real e concreta da sala de aula. Nas falas dos professores entrevistados, esse fenômeno se manifesta de maneira recorrente devido às suas formações iniciais não serem em licenciatura, mas em bacharelado. A referida etapa ainda se caracteriza pela idealização e confronto com a realidade, marcada, geralmente, por lacunas formativas e início da construção identitária dos profissionais.

A grande maioria dos docentes respondeu não ter entrado na carreira por vocação, mas por outros motivos como sintetiza o Quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Motivação para exercer a carreira docente na EPT

Docente	Motivação
D5, D7, D8 e D3	Oportunidade de concurso público
D8 e D3	Influência de familiares ou amigos
D2	Insatisfação com o mercado privado
D1, D4 e D6	Busca de estabilidade financeira

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tal cenário mostra que o ingresso na docência da EPT não foi planejado inicialmente, demonstrando que, para o referido grupo de professores, a compreensão acerca da carreira docente era superficial e incipiente, sendo vista como algo apenas profissional e não identitário em si. Como já mencionado anteriormente, todos entraram na docência por meio de concurso público e, de acordo com seus relatos, pode-se observar que alguns deles não passaram por essa fase da mesma maneira.

Para D2 e D8, a postura tecnicista e voltada para o mercado de trabalho, adquirida antes da docência, permanece. Isso se reflete na fala do docente D2, quando ele declara não sentir necessidade de formação específica para atuar na área:

Pode parecer minha resposta um pouco assim, prepotente, mas não é assim, entende? Quando eu entrei, foi difícil para mim. Eu não sabia nada, nada mesmo. Eu realmente fui aprendendo com a ajuda dos colegas, com a ajuda do meu esposo [...], enfim, e pesquisando muito. Hoje, comparando a dinâmica que eu vejo dos meus colegas que possuem licenciatura, não, eu acho que não.

A “passagem através do espelho” acontece a partir do contato inicial do professor com a sala de aula, quando o docente enfrenta e cita algumas realidades existentes, entre elas a heterogeneidade do público jovem (D3); a dificuldade em estabelecer autoridade e respeito (D5); as carências estruturais da instituição, como a falta de laboratório e de recursos (D1 e D8); e as demandas específicas do EMI, que requer articulação para o ensino técnico e a formação geral (D3, D5 e D7).

De acordo com o sociólogo francês, François Dubet, esse é o momento em que o professor abandona a idealização e começa a construir sua prática a partir dos desafios concretos, vivenciando o “ofício em tensão” (Dubet, 1994). Referente à docência na EPT, tal fase mostra mais que um momento de transição na carreira, ela carrega mudanças profundas que vão gerar e formar a identidade do professor.

Esse processo é marcado pelo confronto entre idealizações e realidade, pelas lacunas formativas e possibilidades de construção de uma prática pedagógica

mais consciente e transformadora. A “metáfora do espelho” traduz as experiências dos docentes que, ao se verem refletidos em suas práticas, revisitam suas certezas e constroem e reconstróem, gradativamente, um novo “eu profissional”, em consonância com os desafios e as exigências da docência contemporânea.

Essa fase, como processo para a formação docente, revela a expectativa dos indivíduos ao serem confrontados com a realidade encontrada por eles. Na EPT, ela surge ainda mais desafiadora, pois a prática vai demonstrar os limites da formação inicial dos docentes e instala a urgência de uma formação pedagógica específica, para que os professores tenham conhecimentos mais aprofundados, por exemplo, sobre didática, avaliação, psicologia, planejamento e gestão de sala de aula.

A docente D4 afirma: “No início, eu tive muita dificuldade, porque como bacharel, a gente não tem as disciplinas básicas que os licenciados pagam.” Essa lacuna formativa interfere diretamente na autoridade docente, na mediação com os alunos, no manejo da diversidade que existe em sala de aula e na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas. Isso reflete a insuficiência da preparação e, assim, evidencia a necessidade de uma formação que contemple não apenas o domínio técnico e científico, mas também as dimensões pedagógica, ética e social da docência. Tal perspectiva reforça a importância de políticas institucionais que promovam a formação continuada e a reflexão crítica sobre a prática, possibilitando ao professor construir sua identidade profissional de forma mais sólida e consciente de seu papel educativo e social.

Os professores buscam estratégias para se apropriarem dos conhecimentos pedagógicos inerentes ao trabalho na área docente. Especializações pós-ingresso em áreas de ensino ou metodologias; busca de apoio com colegas mais experientes; participação pontual em oficinas, cursos ou encontros pedagógicos promovidos pelo IFPI. Isso se comprova na fala a seguir: “Chega cru... e aí vai aprendendo com o tempo, vai aperfeiçoando. Mas se tivesse uma formação didática no começo, teria facilitado muito” (D1).

Conforme a “passagem através do espelho”, os professores não apenas descobrem o que não sabiam, mas também o que precisam ser. Isso inclui aprender a lidar com adolescentes e suas múltiplas realidades sociais e emocionais; adaptar conteúdos técnicos para os níveis cognitivos e culturais dos estudantes; desenvolver metodologias que dialoguem com juventudes que, muitas vezes, não escolheram o curso técnico que fazem, mas têm naquele curso a única oportunidade de prosseguir

com os estudos. De acordo com D6: “Você vai chegando, vai se vendo. Não é só sobre ensinar. Você carrega problemas das pessoas, leva para casa. É trabalho mental.” Essa passagem é também afetiva, pois provoca incômodo, frustração e descoberta, formando o professor não apenas pelo conteúdo, mas pelo encontro humano.

Nesse início da carreira, os professores descobrem que ser docente na EPT é mais que dominar e ensinar conteúdos técnicos; trata-se de uma tarefa que exige, sobretudo, sensibilidade, compromisso, afetividade, criatividade e reflexividade. Em suas falas, os docentes deixam transparecer não apenas a necessidade de mais cursos complementares de formação pedagógica (a maioria por busca própria), todavia fica claro que eles precisam de uma formação contundente, estruturada, permanente e que tenha como base as especificidades da EPT promovida pelo IFPI.

Os professores apontam urgência de uma iniciativa de formação continuada e sistemática que se alinhe à realidade da EPT. Essa urgência está evidenciada nas falas:

Eu sinto falta dessa formação promovida pelo Instituto. A gente vai se virando, mas seria importante ter algo pensado para a docência (D3).

Hoje, eu vejo que ser professora é aproximar o conteúdo da realidade dos alunos, fazer com que eles pensem. Isso eu aprendi na prática (D8).

Essas afirmações correspondem que, na prática, é a docência que forma o professor à medida que ele aceita o desafio de se reconstruir e ressignificar a sua “escolha profissional”.

As declarações dos docentes vão ao encontro dos postulados de Araújo e Frigotto (2015), quando estes autores entendem que a proposta do EMI não é apenas uma maneira de oferecer a educação profissional em nível médio ou formar o aluno para que exerça um ofício, mas deve ser imbuída de comprometimento com uma formação inteira, completa, no sentido de transformação individual e social que seja capaz de “promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente” (Araújo; Frigotto, 2015, p. 63).

No contexto das entrevistas realizadas e ao serem abordados sobre o início do exercício docente, os professores assumiram que se viram diante de uma

realidade, para a maioria, desconhecida e complexa, e a partir disso passaram a questionar os métodos, a postura e até mesmo a sua capacidade profissional para lidar com as questões do seu ofício.

Essa habilidade de pensar sobre novas estratégias, revisitá-las e buscar novas alternativas de ensino são características da reflexividade do docente em ação, o qual está sempre se colocando sob análise e fazendo os ajustes necessários. A constatação do que foi dito está nos relatos dos professores:

Você começa achando que sabe, mas quando entra na sala de aula, percebe que tem que repensar tudo. Os alunos não são iguais, cada turma é diferente. Isso muda você (D8).

A gente aprende com o erro. Com o tempo, você vai entendendo os alunos, percebe o que funciona e o que não funciona. Vai ajustando (D7).

As falas mostram como essa fase é relevante na carreira do professor, o quanto a observação, a reconstrução e o erro fazem parte do processo de transformação e busca da identidade profissional dos professores, especialmente os que não possuem formação pedagógica inicial e atuam no contexto da EPT e do EMI, os quais precisam evitar práticas repetitivas, descontextualizadas ou meramente técnicas. A reflexão ou reflexividade, como afirma Imbernón (2017), é o fio condutor entre o início da profissionalização docente e a sua prática pedagógica capaz de transformar os sujeitos e, no contexto da EPT, ela emerge da necessidade de lidar com um público complexo, com currículos integrados e com a ausência de formação pedagógica inicial.

4.3.2 Instalação da dualidade

Nesse bloco de perguntas é dada continuidade à investigação sobre como os professores idealizaram a profissão, qual ou quais realidades encontradas e que barreiras ou dificuldades encontraram ou ainda enfrentam para exercer a docência na EPT. Com base em Hughes (1958), o ingresso na profissão envolve uma disparidade entre o ideal e o real. É nessa tensão entre expectativa e realidade que o profissional aprende “o verdadeiro trabalho”, ou seja, aquilo que não está nos manuais, mas que se aprende na prática, com os pares, com os erros e com a adaptação às condições reais.

Sobre a idealização da profissão docente na EPT, todos os entrevistados responderam terem criado uma expectativa sobre o que seria ser professor e citaram algumas delas, como: trabalhar com conteúdo técnico de sua área (D1, D2 e D3); ser respeitado pelo domínio do conhecimento (D4 e D5); ter alunos interessados e dispostos (D6 e D7); e enfrentar menos conflitos do que em empresas privadas (D8 e D3). Essa idealização revela um modelo técnico de docência, centrado na transmissão de conteúdo, com pouca consciência prévia sobre os aspectos pedagógicos, emocionais e políticos da profissão.

A contrário do que se esperava, os docentes encontraram turmas com muitos alunos (D1, D5 e D6); adolescentes com diferentes níveis de motivação, disciplina e interesse (D2 e D3); falta de formação pedagógica para lidar com juventudes e suas subjetividades (D4, D8 e D7); dificuldade em adaptar o conteúdo técnico a alunos que ainda não dominam a base do ensino médio (D6, D4 e D5); carência de recursos didáticos; e estrutura física deficiente (D3). Assim, ocorreu um confronto entre o ideal pensado previamente pelos professores e a realidade vivenciada por eles, pois os docentes imaginavam ser e encaravam o que eles realmente conseguiam ser, por conta das limitações e imprevisibilidades impostas.

Os docentes entrevistados citaram outras barreiras enfrentadas ao iniciarem o exercício da profissão que acentuam a fase da instalação da dualidade de acordo com Hughes (1958) e Dubar (2005). O Quadro 5 abaixo as sintetiza.

Quadro 5 – Barreiras encontradas

Barreiras pessoais e emocionais	Barreiras pedagógicas	Barreiras institucionais
Insegurança inicial por não ter formação em pedagogia.	Dificuldade de preparar aulas interessantes e acessíveis.	Falta de formação continuada ofertada pela instituição.
Sentimento de impotência diante dos alunos desinteressados.	Dilema entre ensinar para o ENEM e atender a formação técnica.	Infraestrutura inadequada em <i>campi</i> do interior.
Sobreposição de tarefas e desgaste mental.	Falta de estratégias para lidar com turmas heterogêneas.	Pouco tempo para trocas pedagógicas entre colegas.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nas falas dos professores, percebe-se o movimento pelo qual eles aprendem a negociar entre o ideal e o possível dentro das condições reais que lhes são dadas, percorrendo um caminho para a superação da fase da dualidade e continuando o processo de socialização profissional, ajustando a sua prática para

construir a sua identidade docente. Esse processo não elimina a tensão, mas a transforma em campo de formação e desenvolvimento profissional. Muitos relatam que se sentem mais professores hoje porque enfrentaram tais dificuldades.

Importante destacar que superar essa fase não quer dizer eliminá-la, mas transformá-la em espaço de reflexão e aprendizado profissional. Segundo Donald Schön, um dos principais teóricos que escreve sobre o tema, a prática profissional exige que os indivíduos reflitam em meio a ação (*reflection-in-action*) e após a ação (*reflection-on-action*) (Schön, 1991). A reflexão permite ao professor compreender os dilemas da prática, reformular estratégias e construir saberes a partir da experiência concreta. Ainda para Schön (1991), o professor reflexivo é aquele que pensa sobre o que faz e aprende com o próprio fazer.

Para Nóvoa (1995), a identidade docente se constitui em meio a processos contínuos de reflexões. Ele argumenta que o professor precisa de “tempo para se formar”, isto é, de espaço institucional e simbólico para refletir sobre a sua prática, dialogar com os pares e reelaborar as suas concepções pedagógicas. A formação não é um processo fechado em cursos, mas trata-se de um movimento constante de autorreflexão e construção coletiva.

A instalação da dualidade, como uma fase do processo de socialização, não é uma falha pessoal, mas um elemento constitutivo da profissionalização docente, especialmente no contexto da EPT. É justamente nesse espaço de tensão que emergem aprendizagens significativas, novas compreensões do fazer pedagógico e um sentido mais profundo do que é ser professor.

Sobre as barreiras emocionais e pessoais citadas pelos professores da EPT, um dos sentimentos mais recorrentes em suas falas diz respeito à insegurança deles em enfrentar, a maioria pela primeira vez, uma sala de aula, ou seja, há uma sensação de despreparo pedagógico envolvido no processo. Esse tipo de sentimento está ligado ao que Tardif (2014) chama de “construção progressiva dos saberes docentes”, um processo que não ocorre sem rupturas e sofrimento psíquico.

O sentimento de impotência diante dos alunos desinteressados se traduz nas inquietações que os professores têm em relação à sua atuação e ao sistema em que eles estão inseridos. Isso se materializa na afirmação do docente:

É, então, acho que hoje, Juliana, a gente ainda pratica uma educação do século passado. Talvez do século mais antigo ainda, talvez do século XVIII.

Mudou nada, né? Sala de aula, professor, e o professor ali como sujeito, detentor do conhecimento. Isso me incomoda muito. Eu acho que se continuar desse jeito, daqui a talvez 10 anos, a tecnologia vai tirar o papel do professor. Se a gente continuar com essa mesma concepção. Então, assim, e uma outra coisa que me incomoda profundamente, não é só a postura do professor que se acomoda nesse papel; é uma coisa que eu luto o tempo todo para ter e tentar sair dessa condição. No início, eu te disse, o professor também é um norteador. Ele está ali, e no caso de administração, que é mercado mesmo, aí é que eu entendo mesmo que é uma atuação quase que uma mentoria. Tem que haver envolvimento, e o que eu percebo, o que eu noto, tanto no integrado quanto no bacharelado, é que os alunos vêm antes de qualquer coisa (D3).

O discurso acima revela que ensinar não é apenas uma atividade técnica, mas uma experiência profundamente humana, tanto que sua mera redução à prática causa incômodo ao professor que, nesse universo de desafios e reinvenções, emerge como protagonista de uma travessia complexa. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de construir “pontes” entre gerações, contextos e saberes, muitas vezes em meio ao próprio desconforto e insegurança. Ao relatar suas experiências, os docentes apontam para a necessidade de ressignificar seu papel, deixando claro que os professores não são mais os únicos detentores do conhecimento, todavia precisam se tornar facilitadores, mentores, orientadores de trajetórias únicas de aprendizagem.

Esse movimento, embora permeado de dúvidas, também revela um potencial transformador. A sala de aula torna-se laboratório de experiências vivas, espaço em que a escuta, o erro e o diálogo assumem valor formativo. O professor, ao se permitir vulnerável, abre caminho para a construção de vínculos autênticos e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis e alinhadas às reais necessidades dos estudantes. Neste contexto, tornar-se professor é aceitar o convite para aprender continuamente com a própria prática e com o coletivo; é reconhecer que a identidade docente se forja no encontro com o outro, na disposição para a reflexão e na capacidade de transformar desafios em oportunidades de crescimento, tanto pessoal quanto profissional.

Em relação às barreiras pedagógicas, vale ressaltar o que a experiência docente na EPT revela sobre a existência de um conflito entre duas finalidades formativas legítimas, mas dificilmente compatibilizadas no cotidiano escolar: a formação para o trabalho, que requer prática, contextualização, desenvolvimento de competências técnicas e cidadãs e a formação para o ENEM, voltada para o conteúdo formal e avaliações externas. Essa dualidade reforça a necessidade de rever o

currículo integrado, fortalecer a formação pedagógica dos docentes e garantir condições institucionais reais para que a proposta da EPT cumpra sua função social de forma plena e democrática.

O Docente D3 afirma:

[...] E os meninos do integrado, eles fazem o único... exclusivamente para fazer o ENEM. Uma confusão para mim, entendeu? Porque eu já atuei na condição de quem contrata. Eu já estive do outro lado. E eu sempre me questionava o que se fazia dentro da escola para entregar aquele profissional. E, hoje, eu entendo. Hoje, eu entendo. Na verdade, a proposta, a proposta da educação profissional e tecnológica, ela é linda na teoria, mas ela não funciona.

Isso revela que o modelo do EMI no qual está prevista a articulação entre formação geral e formação técnica, exigindo trabalho interdisciplinar, projetos integradores e contextualização dos conteúdos escolares, não é completamente entendido pela instituição, pelos docentes e pelos estudantes.

A implementação do Ensino Médio Integrado ultrapassa a dimensão curricular, pois envolve desafios institucionais, pedagógicos e estruturais. Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) destacam que a proposta de integração não se limita a uma reorganização didática, mas exige mudanças nas condições institucionais, nas concepções pedagógicas e na organização do trabalho escolar.

“A proposta de ensino médio integrado não se reduz a uma simples reorganização curricular ou didática. Trata-se de um projeto que exige mudanças nas condições objetivas de funcionamento das instituições, nas concepções pedagógicas e na organização do trabalho escolar.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

As queixas dos docentes a respeito das dificuldades pedagógicas demonstram o desafio para criar aulas interessantes, acessíveis, e eles atribuem esse fato ao desinteresse dos alunos, que, em sua maioria, matriculam-se com o objetivo de concluir o ensino médio para realizarem o ENEM e dão pouca importância aos conteúdos específicos da profissão que está vinculada ao curso técnico escolhido. Além disso, os estudantes apresentam falta de base escolar e de leitura mínima que os façam ter a compreensão sobre o que o professor propõe.

A afirmativa anterior se confirma com a fala do professor D2:

E eu diria que a maior dificuldade que impacta no processo de ensino-aprendizagem não é nem a estrutural que impacta, mas é a ausência de bagagem de leituras anteriores, da própria vida, assim... que esse assunto, o aluno precisa ter o mínimo de bagagem de leitura. E aí eu nem falo apenas da leitura acadêmica, do nível médio, do nível fundamental, mas da própria vida, das notícias, do cotidiano e me parece que muitos deles têm essa dificuldade, né?! De conseguir essa associação porque não tem uma bagagem mínima.

As barreiras pedagógicas enfrentadas por professores não licenciados na EPT apresentam características complexas e multifatoriais. Essas dificuldades abrangem desde lacunas na formação inicial até a ausência de políticas institucionais voltadas ao acolhimento, à formação continuada e ao apoio pedagógico. Observa-se a necessidade de ações que integrem teoria e prática e promovam espaços colaborativos entre docentes da EPT para favorecer o compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Sobre as barreiras institucionais, a falta de oferta de formação continuada pela instituição e a infraestrutura inadequada em *campi* do interior foram as mais citadas pelos docentes entrevistados. Os docentes D1, D4, D5, D7 e D8 reconhecem que deve haver formações ofertadas pelo Instituto com o objetivo de desenvolver as habilidades dos professores bacharéis para atuarem em sala de aula, devido à complexidade do trabalho do professor. A respeito do exposto, o docente D4 fala:

Se você atuar em sala de aula, você sente necessidade de uma formação específica promovida pelo Instituto. Promovida, assim, uma formação específica, mais pedagógico, mas... no início eu tive muita dificuldade, porque como bacharel, a gente não tem as disciplinas básicas que os licenciados pagam quando estão na faculdade.

Os docentes afirmam que a infraestrutura dos *campi* do interior não atende às necessidades dos alunos do EMI. Assim explica D1:

O problema também é o tamanho das turmas, 40 alunos no ensino médio... Porque é um *campus* que é do interior, não é a maioria dos campos, do interior, e aí, assim, essa realidade, ela atrapalha o processo de aprendizagem dos alunos. O que atrapalha, às vezes, são alguns problemas pontuais e estruturais. Sim, tipo, quando, porque, às vezes, não tem espaço, não tem um laboratório adequado e falta de recurso para a visita técnica.

Esses relatos evidenciam que as barreiras institucionais enfrentadas pelos docentes não se restringem às dificuldades individuais no exercício da docência, mas refletem limitações estruturais e organizacionais que impactam diretamente a atuação dos docentes.

4.3.3 Ajuste da concepção em si

De acordo com Hughes (1958) e Dubar (2005), esta é a terceira fase do processo de socialização profissional. É nesse período em que há uma estabilidade e equilíbrio dos indivíduos entre a expectativa criada e a realidade encontrada no ambiente laboral. Tal etapa ocorre durante toda a carreira e pode variar conforme a organização (Santos *et al.*, 2021). No caso dos professores entrevistados, eles foram interrogados sobre quais mudanças observadas no início da carreira até agora, se houve alguma postura profissional adotada e quais as perspectivas que eles têm sobre a carreira docente.

Quanto às mudanças observadas no início da carreira até o dia da entrevista, foi unânime a transformação sofrida em suas posturas, de acordo com seus relatos. As respostas dos docentes revelaram um movimento de amadurecimento profissional, por meio do qual as primeiras angústias e incertezas vão sendo, gradativamente, substituídas por uma postura mais reflexiva e adaptativa diante dos desafios do cotidiano escolar. Muitos apontam que, com o tempo, aprenderam a valorizar estratégias de ensino mais flexíveis, atentas à diversidade dos estudantes e abertas à experimentação, compreendendo que o sucesso pedagógico muitas vezes depende da disposição para rever práticas e acolher o inesperado.

Como afirma o Docente D6:

a confiança em sala de aula, a primeira vez que eu entrei em sala de aula, eu ainda era muito novo, então você tem muita insegurança; tinha muito mais angústias do que respostas e, inegavelmente, hoje já é bem mais tranquilo; hoje, pela experiência em sala de aula, pela vivência, a maturidade de como profissional também em sala de aula e fora dela. Não tem como não concluir que mudou bastante. Uma das coisas que mais mudou nesses últimos anos, ou em todos esses anos, foi a evolução, tanto profissional, porque eu me qualifiquei, eu estudei, eu tenho bem mais conhecimento do que eu tinha há 16 anos, mas também por experiência. Saber identificar qual é o meu público, saber que tipo de aula se adequa mais a cada uma das turmas que eu estou entrando (D6).

Esse amadurecimento profissional demonstra o reconhecimento da transição de uma postura tecnicista para uma prática mais consciente das dimensões humanas e pedagógicas do ensino. As mudanças refletem o que Nóvoa (1995) chama de constituição da identidade docente a partir da experiência e da reflexão sobre a prática. Também estão alinhadas à concepção de Tardif (2014), para quem os saberes da docência se constroem no entrelaçamento entre formação, experiência e contexto.

A evolução profissional dos professores, segundo Huberman (2000, p. 38), também para melhor entendimento de como ela ocorre, o autor esclarece que:

o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momento de arranque, descontinuidade. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica).

A postura profissional também se transforma à medida que os docentes consolidam sua identidade no espaço educativo, sendo assim, essa afirmação se confirma quando são observados os seguintes aspectos: os professores relatam maior segurança na condução de atividades; ocorre o desenvolvimento de articulações entre teoria e prática; e acontece a busca constante por formação continuada, mesmo diante das limitações institucionais. Para alguns, houve uma ampliação do olhar sobre o papel social do professor, entendendo-o não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador de sentidos e construtor de oportunidades para os estudantes. Desse modo, o docente D5 relata:

E aí isso [o ajuste] leva um tempo para transformar na sua cabeça, para você ter consciência de que você é professor e você não é a formação que você teve de administrador. E aí levou-se um tempo e isso me surpreendeu negativamente, porque não era aquilo que eu fui treinado a fazer, de chegar, executar e ter o resultado. Não. É um desenvolvimento humano. Você chega, vai desenvolvendo aos poucos, vai ganhando terreno, para que as coisas vão evoluindo e talvez nem chegue aonde você queira. Talvez você só contribuir um pouquinho ali e a pessoa vai se desenvolvendo ao longo da vida e pode ser que ela se desenvolva não ali no ensino médio, mas no ensino superior, mas no mestrado, no doutorado. E entender isso é um pouco frustrante.

Essa visão demonstra que, com o tempo, os professores, mesmo sem a licenciatura, seguem construindo sua identidade profissional por meio de práticas pedagógicas em sintonia com uma educação integral e omnilateral ao enfatizarem que, por trás do aluno, existe um ser humano e que a aprendizagem é um processo no qual o produto não se materializa instantaneamente. Essa postura está em consonância com o que defende Ramos (2012) ao afirmar que o ensino na EPT deve objetivar tanto a formação para o trabalho quanto a formação para a cidadania e a crítica social.

Os professores mostram, ainda, uma visão realista da atividade docente, reconhecendo suas dificuldades, mas assumindo suas responsabilidades na carreira, especialmente por suas buscas por conhecimento contínuo. A exemplo: “Acredito que ainda posso melhorar muito. Tem muita coisa que preciso ajustar na minha didática” (D6). “Hoje, com as leituras, as trocas e a prática, me sinto segura, mas sigo estudando. A docência é isso, um processo” (D2).

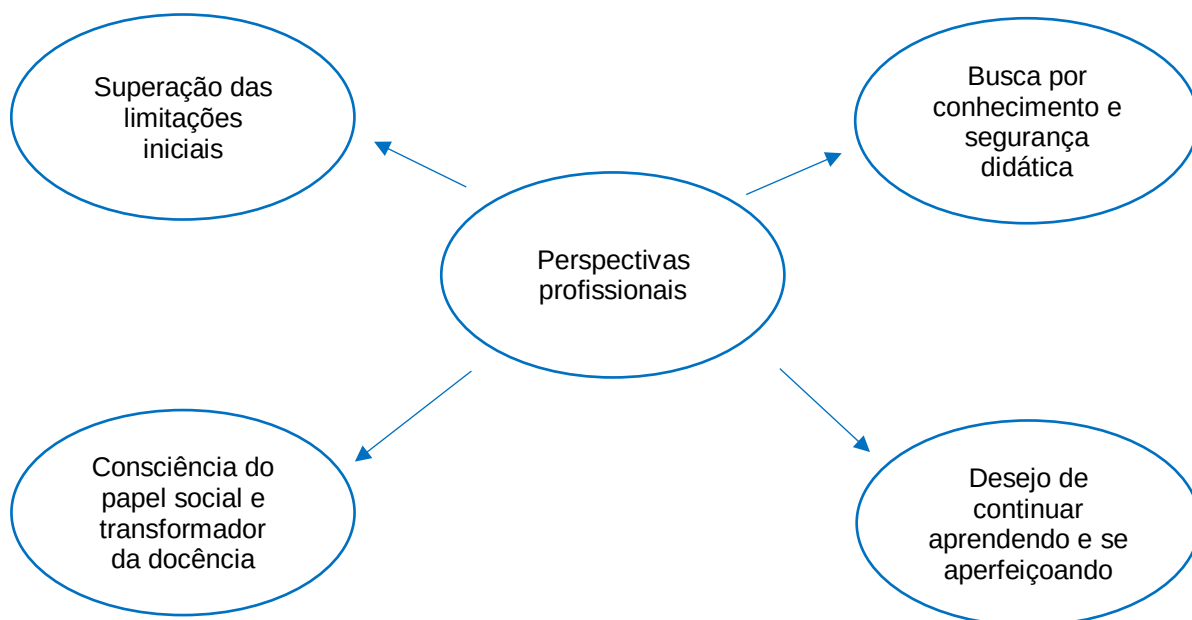
Quanto às perspectivas para a carreira docente, prevalece o reconhecimento de que a docência, especialmente na EPT, exige resiliência e engajamento coletivo. Os relatos sugerem a necessidade de políticas institucionais mais robustas de apoio, formação e valorização do professor, aliadas à criação de espaços de diálogo e colaboração entre pares. Em meio às adversidades, muitos afirmam encontrar motivação na possibilidade de impactar positivamente a trajetória dos estudantes, reforçando a ideia de que a docência é, acima de tudo, uma práxis transformadora, contínua e compartilhada, como afirma o docente:

[...] “porque a gente foi treinado a ser imediatista e achar que você vai causar transformação em uma disciplina, em um semestre, em um ano, e transformar aquela pessoa num profissional excelente para ir para o mercado e ter sucesso, mas não é assim; a educação é muito mais complexa, envolve a família, envolve os professores, envolve a sociedade e entender qual é o nosso papel diante de tudo isso. É muito complicado... mas é a carreira que eu quero me aposentar. Vou fazer o doutorado... Então, as expectativas são essas e sempre causando transformação social e poder contribuir para um impacto positivo na vida dos nossos alunos, e essa é a perspectiva que eu tenho hoje (D7).

A carreira docente dos professores entrevistados é nitidamente um projeto em construção. Nessa fase do ajuste da concepção em si, eles deixam de lado o pensamento e até atitudes ingênuas sobre a profissão e passam a assumir uma

postura mais clara, reflexiva e comprometida com o seu papel social. Mesmo sem licenciatura inicial, eles desenvolvem práticas significativas e estão sempre em busca de conhecimentos. A Figura 3 apresenta as perspectivas citadas pelos bacharéis.

Figura 3 – Perspectivas docentes



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Isso significa que, para além de anseios baseados na própria carreira, como a busca por desenvolvimento constante, os professores possuem expectativas intrínsecas à profissão docente e esperam aprimorar a prática em sala de aula, contribuir para a aprendizagem dos alunos do EMI e ser agentes de transformação social, demonstrando um senso de missão e resistência diante das adversidades. As respostas dos docentes se alinham ao que diz Franco (2016), quando a autora afirma que numa perspectiva crítico-emancipatória, a prática docente necessita de “vigilância crítica e responsabilidade social”, com o intuito de construir autonomia intelectual e consciência coletiva nos estudantes, para que eles desenvolvam a criticidade sobre as realidades encontradas e vividas. É a respeito dessa prática que o tópico seguinte pretende aprofundar.

4.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA

No penúltimo bloco de perguntas, o bloco 4, os docentes foram indagados sobre suas concepções de prática pedagógica, quais os elementos que a compõem, quais práticas consideram mais relevantes para trabalhar com o público do EMI e, que, conseqüentemente, consolidam a sua profissão docente e se houve mudança ou adaptação delas, do início da carreira até os dias atuais. O objetivo do levantamento dessas questões é analisar como os professores não licenciados que atuam no EMI desenvolvem seu trabalho em sala de aula, visto que a lacuna da formação pedagógica é uma realidade nos Institutos Federais que ofertam a EPT.

4.4.1 Concepções sobre a prática pedagógica

É fundamental, no início desta análise, estabelecer uma distinção conceitual entre os termos prática educativa e prática pedagógica, frequentemente utilizados como sinônimos, mas que comportam diferenças epistemológicas significativas. Conforme Carr (1995) e Franco (2016), nem toda prática educativa configura-se, necessariamente, como pedagógica. Para os autores, a prática pedagógica só emerge quando a ação educativa é permeada por reflexão crítica e intencionalidade ética, elementos que a qualificam como práxis. A práxis, nesse sentido, extrapola a simples reprodução de comportamentos ou técnicas, constituindo-se como ação consciente, situada historicamente e orientada por valores formativos.

Na ausência desses elementos estruturantes, que são a reflexão e a ética, a ação educativa permanece no domínio da *poíesis*, compreendida aqui como atividade instrumental, mecânica e desprovida de sentido formativo. Assim, metodologicamente, o que caracteriza a prática pedagógica é sua natureza intencional, dialógica e transformadora, implicando uma relação crítica entre teoria e prática, professor e aluno, saber e contexto. Essa diferenciação torna-se essencial para a análise das ações docentes no contexto da EPT, uma vez que permite compreender em que medida as práticas observadas se aproximam da concepção emancipadora de educação e de que modo contribuem para o processo de socialização docente ou se permanecem ancoradas em lógicas meramente instrumentais.

A clareza da diferença entre prática educativa e prática pedagógica é fundamental para compreender a complexidade do trabalho docente e o papel social da educação. Essa distinção contribui para ampliar a análise da atuação dos professores, deslocando a compreensão de uma ação meramente técnica para uma dimensão intencional, crítica e transformadora.

A prática educativa refere-se a um conceito mais amplo, que abrange todas as ações e processos formativos presentes na sociedade, independentemente de ocorrerem em espaços escolares ou não. Trata-se de um conjunto de experiências, valores, saberes e relações que contribuem para a formação dos sujeitos ao longo da vida. Assim, a prática educativa ocorre em diversos contextos, como na família, na comunidade, nos movimentos sociais, nos meios de comunicação e no mundo do trabalho. A partir dessa perspectiva, a educação é compreendida como um fenômeno social, histórico e cultural, que ultrapassa os limites da escola e está presente nas relações sociais.

Já a prática pedagógica constitui um recorte específico da prática educativa, sendo caracterizada pela intencionalidade, sistematização e mediação do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Para Franco (2016), a prática pedagógica envolve planejamento, objetivos formativos, conteúdos, metodologias, avaliação e reflexão crítica, estando diretamente relacionada à atuação profissional do professor. Desse modo, não se trata apenas da execução de atividades ou aplicação de técnicas, mas de uma ação fundamentada teoricamente, orientada por concepções de educação, sociedade e sujeito.

Outro aspecto central na abordagem de Franco (2016) é a ênfase na dimensão crítica e reflexiva da prática pedagógica. A autora defende que o professor não é um mero executor de currículos, mas um sujeito que interpreta, ressignifica e produz conhecimento a partir da realidade concreta. Nesse sentido, a prática pedagógica implica tomada de decisões, diálogo com os estudantes, problematização da realidade e compromisso com a transformação social.

Dessa forma, pode-se afirmar que toda prática pedagógica é uma prática educativa, mas nem toda prática educativa é pedagógica. A prática educativa constitui o campo mais amplo da formação humana, enquanto a prática pedagógica representa a ação sistematizada, intencional e mediada pelo professor, desenvolvida principalmente no espaço escolar.

Dito isso, serão apresentadas as análises interpretativas de acordo com as falas dos professores entrevistados. De forma geral, os docentes entendem que suas práticas se aprimoraram ao longo do tempo em sala de aula, tornando-se mais significativas e menos instrumentalizadas. Os relatos revelam que, com o passar dos anos, suas ações ultrapassaram o ensino de conteúdos técnicos e adquiriram caráter ético, dialógico e humanizado. Os docentes perceberam a prática como processo mediado, que exige escuta, adaptação, empatia e diálogo com os estudantes. Um exemplo do que foi posto está no relato do professor D2, o qual considera: “Prática pedagógica é a melhor maneira de compartilhar o conhecimento com aqueles alunos, entendeu? Entendendo as características do público, do alunado, ou alguma especificidade de cada um”.

Eu gosto muito do diálogo. Eu sempre procuro deixar bem claro para os alunos que momento sala de aula é uma via de mão dupla, a produção do conhecimento ela não se dá apenas do professor para o aluno; é algo que também pode ser apresentado pelo próprio aluno e sobretudo na minha área, que é a área do direito, que é uma área bastante abstrata, uma área bastante eclética e que diz respeito a todos os momentos do nosso cotidiano. Então, às vezes, eu estou ali em sala de aula fazendo algum tipo de explicação sobre um determinado assunto e muito, né?! E é bem provável que várias das pessoas que estão ali em sala de aula já tenham vivenciado aquilo, né?! Ou algo parecido (D6).

Essas falas representam uma visão ampliada da prática pedagógica, fundamentada em princípios de educação com compromisso social que valorizam o indivíduo como sujeito pleno de direitos, priorizando contextualização, interdisciplinaridade e criticidade sob uma perspectiva integral e omnilateral (Araújo; Frigotto, 2015). Para os docentes, a prática pedagógica tem como finalidade formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender o mundo do trabalho e da vida em sua totalidade.

Portanto, nota-se que a prática pedagógica dos docentes foi construída com o tempo por meio da experiência individual e da troca com outros colegas que possuem formação pedagógica inicial (licenciatura), passando de uma ação meramente técnica para uma abordagem mais crítica e ética, reforçando que a socialização profissional está atrelada ao fazer pedagógico do professor não licenciado, sendo sua identidade construída e reconstruída no cotidiano da instituição, como afirma o docente D5:

Eu concordo que a convivência com os professores da licenciatura, ela ajuda a gente muito nessa troca, porque eles são formados para serem professores. Isso é para saudar. Então, a gente aprende muito com eles. Então, essa troca acaba também sendo um processo de formação e de aprendizado, porque a gente que é bacharel, a gente não tem, a gente não estudou para ser professor.

Apesar de alguns entenderem a prática pedagógica apenas como atuação em sala de aula e meio para atingir objetivos educacionais, ela é mais ampla. Segundo Franco (2016), esse entendimento restrito limita possíveis mudanças e transformações sociais, pois a prática pedagógica deve ser orientada por um projeto educativo intencional e com perspectivas críticas e emancipadoras. Algumas afirmações reforçam esse conceito:

Entendo que prática pedagógica é minha atuação em sala de aula, a minha prática cotidiana ... (D3).

No meu caso, são ações que utilizo para incentivar os alunos no momento da aula (D1).

Na minha visão, são as aulas que ministro. Gosto muito de aula expositiva e sempre levo um estudo de caso para trabalhar com meus alunos (D4).

Em relação aos elementos que compõem a prática pedagógica, observa-se que os docentes costumam associá-los, principalmente, à metodologia, e mencionam os recursos utilizados, as estratégias adotadas para desenvolver sua atuação em sala de aula e até mesmo a aula em si. Todos concordam que dominar o conteúdo técnico é essencial para o trabalho, mas apontam que a ausência de formação pedagógica prejudica o desenvolvimento no contexto da EPT, sobretudo no EMI, onde há demanda por uma formação geral integrada à profissional. Isso está presente nas falas dos docentes:

Você precisa dominar o conteúdo. Não dá para improvisar com os alunos, eles percebem (D8).

Aquela questão do plano de aula, a gente sempre inicia, faz um planejamento. Então, os conteúdos que a gente vai abordar, qual vai ser a metodologia e os recursos que vão ser utilizados (D1).

Os elementos da prática pedagógica, na minha opinião, dizem respeito à atuação em sala de aula, metodologia ativa, conteúdos atualizados (D3).

Esses relatos indicam que o conhecimento do professor não consiste em um conjunto fixo de conteúdos cognitivos, mas sim de um processo contínuo de desenvolvimento ao longo de sua trajetória profissional. Durante o referido percurso, o docente aprimora progressivamente a compreensão e o domínio do seu ambiente de trabalho, integrando-se a ele e internalizando regras de ação que passam a fazer parte da sua “consciência prática” (Tardif, 2014). Assim, a socialização profissional é adquirida no contexto em que o professor desenvolve suas habilidades de ensino ao exercer sua função.

Os docentes apresentam práticas pedagógicas em consonância com essas aprendizagens e demonstram uma compreensão multifacetada da prática pedagógica, indo além da técnica. A partir das falas dos professores, é possível observar que a aula expositiva ainda aparece como maioria das escolhas didáticas, especialmente para a introdução do conteúdo. Um exemplo do que foi mencionada é a fala: “Costumo começar com uma explicação mais detalhada do conteúdo, depois abro para perguntas” (D8). Esse modelo de aula ainda é comum na EPT, possivelmente em razão da ausência de formação pedagógica específica para os professores da área técnica.

No entanto, todos os docentes concordam que para promover uma aula significativa, é necessário ampliar o repertório de métodos. Nesse sentido, eles se preocupam com uma aula menos centrada no professor e mais interativa com os alunos. Citam atividades como o diálogo (D1, D6 e D8), a resolução de problemas (D1, D2 e D3) e o estudo de caso (D4, D5 e D7), considerando-as maneiras mais usuais para trabalhar no EMI. Outro fato importante é a utilização de aulas práticas em laboratórios, o que é coerente com a natureza da EPT. Os relatos a seguir corroboram:

Quando consigo levar os alunos para o laboratório, o interesse muda completamente. Eles se envolvem mais” (D3).

Há professores que investem na motivação dos alunos e apostam em recompensas para animar a aula: Eu sou a tia do bombom! Gosto de levar. É o jeito, né?! É o jeito que eu achei de fazê-los estarem agindo. Gosto de fazer *quiz*, gosto de fazer desafios. É a questão de deixá-los ativos, né?! Bem positivo” (D5).

Embora os docentes busquem implementar a sua prática pedagógica usando dinâmicas que consideram atrativas para os alunos, apenas um professor mencionou o trabalho com projeto integrador ou projetos interdisciplinares como metodologia relevante para a consolidação da sua profissão. Essa dificuldade confirma os obstáculos estruturais para a implementação de uma prática pedagógica integrada, conforme propõe a concepção do EMI, que exige planejamento coletivo, tempo institucional e diálogo entre áreas (Ramos, 2011). Assim, o Quadro 6 abaixo sintetiza as principais práticas pedagógicas identificadas.

Quadro 6 - Práticas pedagógicas mais utilizadas

Prática	Características
Aulas expositivas/dialogadas	Transmissão e organização de conteúdo
Aulas práticas/laboratoriais	Aprendizagem por experimentação - práxis
Estudo de caso	Desenvolvimento da análise crítica
Situações-problema	Aplicação ao mundo do trabalho
Projetos	Interdisciplinaridade/dinâmico

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As práticas pedagógicas dos professores revelam uma oscilação entre métodos tradicionais e tentativas pontuais de inovação, como demonstrado no Quadro 6 acima. As aulas expositivas e práticas dominam o cenário, mas há indícios de abertura para metodologias ativas, mesmo que ainda de forma limitada. Os docentes confessam em seus relatos que a postura profissional se transformou com o tempo e a experiência.

Esse movimento, embora não tenha ocorrido de forma linear, apresenta alguns padrões comuns, como, por exemplo, partem de uma prática centrada na exposição de conteúdos e avançam para formas mais reflexivas, dialógicas e contextualizadas de ensino. A opinião do docente D1 reforça o que foi dito:

Na aula, no início, eu não tinha bem noção, vamos dizer, você chega e não sabe. Então, você precisa aplicar em cada atividade, dividir aquele tempo para cada atividade para gerar uma aula que preencha aquele horário todo. Entendi. Isso. Até quando você está administrando melhor.

Outra mudança observada diz respeito à percepção dos professores sobre o aluno como agente ativo da aprendizagem. Alguns relatam que o início do trabalho como docente foi marcado pela repetição dos padrões que os seus professores

adotavam. A prática era centrada na transmissão de conteúdo, com pouca escuta e dificuldade de adaptação ao perfil dos estudantes. Tal aspecto é reiterado nos relatos:

No começo, eu só dava aula. Seguia o conteúdo. Não pensava muito em como o aluno estava recebendo (D8).

Era tudo muito rígido, foco no conteúdo, na disciplina. Como fui aluno assim, achava que esse era o jeito certo (D1).

Com o tempo, a vivência prática em sala de aula levou os professores a ajustarem suas estratégias. Ficou evidente que a simples exposição do conteúdo não assegurava a aprendizagem, sendo fundamental considerar as características dos estudantes, seus contextos e formas de aprendizagem. Como pode ser observado em suas falas:

Hoje penso muito mais em quem são meus alunos. Tento relacionar o conteúdo com a realidade deles (D1).

Antes era mais técnico, agora percebo que a aula é um encontro; é construção conjunta (D8).

A maneira de enxergar o aluno mudou, mas a maneira de continuar tentando abrir os olhos, né?! Entre aspas! Assim, provocar esse despertar não mudou não, eu continuo apostando muito nisso (D3).

Essas declarações representam um deslocamento da *poíesis* para a práxis, no sentido proposto por Carr (1995) e retomado por Franco (2016): uma ação intencional, ética e reflexiva, orientada para a transformação de si e do outro. Isso mostra que a prática pedagógica dos docentes da EPT não é estática, mas construída e reconstruída ao longo do tempo, à medida que o professor se envolve com os desafios do cotidiano escolar. As mudanças apontam para uma transição importante, que é a de uma postura tecnicista para uma práxis pedagógica, orientada por valores éticos, escuta ativa, sensibilidade ao contexto e compromisso com a formação integral dos estudantes.

4.4.2 Orientações práticas

No último bloco da entrevista, foram registrados as orientações e os conselhos fornecidos pelos professores para quem está iniciando a carreira docente na EPT. As respostas revelam não apenas recomendações práticas, mas também visões construídas a partir de suas próprias trajetórias e experiências, marcadas por desafios, ajustes e amadurecimento profissional. A primeira e mais recorrente orientação diz respeito à importância da formação pedagógica, especialmente para aqueles que vêm de áreas técnicas ou não possuem licenciatura. Sobre isso, dois professores disseram: “Não basta saber o conteúdo, você precisa aprender a ensinar, a lidar com os alunos, com as diferenças” (D8). “Estude pedagogia, didática, avalie sua prática. A formação nunca acaba” (D5).

Essa recomendação reflete a percepção de que a prática docente exige muito mais do que domínio técnico. Ela exige mediação, compreensão dos sujeitos e reflexão crítica. Os docentes também destacam a importância da busca ativa por conhecimento e estímulo ao desenvolvimento autônomo, independentemente das iniciativas promovidas pela instituição. Outro aspecto frequentemente apontado é a importância de escutar os estudantes, compreender suas dificuldades e adaptar as metodologias e estratégias de ensino, conforme a realidade das turmas. Os relatos dos professores D3 e D2 reafirmam o aspecto em questão: “Cada turma é um universo. Você precisa escutar, observar e entender como eles aprendem” (D3). “Seja flexível. O planejamento ajuda, mas você vai ter que mudar muita coisa na prática” (D2).

Compreender a dimensão ética do trabalho do professor e entender o seu papel social também são aspectos que estão presentes nas orientações aos novos colegas de profissão. Os docentes entrevistados entendem que o ensino vai além do conteúdo a ser repassado. No caso da EPT, os conteúdos técnicos. No entanto, é preciso que haja o compromisso com a formação integral dos estudantes. Desse modo, o professor D2 afirma:

É o que eu digo, não é? Não desespera e você vai encontrar ali as suas formas e, com o tempo, isso vai aperfeiçoando, porque se eu for pegar ali a primeira aula que eu dei de uma disciplina e a aula que eu dou agora, da mesma disciplina, é completamente diferente, né?! Respeitar esse processo, que à medida que seu conhecimento avança, que você avança na pesquisa,

que você se conecta com outros colegas, esse conhecimento vai se formando e vai se ampliando, vai ampliando seu repertório.

Essa perspectiva sobre a orientação evidencia como o professor aprimora e redefine sua atuação, além de demonstrar a transformação das práticas pedagógicas por meio da socialização profissional, processo que ocorre tanto pela interação com colegas mais experientes quanto pelo próprio desenvolvimento profissional e pela relação com a instituição na qual atua. As orientações dos professores da EPT demonstram uma concepção madura e realista da profissão docente, considerando que ensinar é um processo contínuo de construção de conhecimento e desejo de formar com sentido para a vida dos alunos, como afirma D3:

Primeiro aprendizado contínuo. Certo. É uma premissa, né?! Aprendizado contínuo, porque a gente está vivendo uma era, uma época, onde as coisas estão mudando muito rápido. A outra coisa é perceber que existe um ser humano do outro lado, com expectativas que talvez eles mesmos não saibam. Tem uma expectativa hoje, talvez distorcida, de achar que o fato de estarem em curso vai fazer com que eles estejam, talvez, depois de, inseridos no mercado do trabalho. Essa proposta de desenvolver o ser humano seria muito interessante, independente da área que o professor atue. Então, eu penso assim, que hoje um profissional que entra na profissão, ele tem que ter essa consciência de aprendizado contínuo, estar sempre atualizado, ter essa capacidade de resiliência e, assim, ser preparado para entender que o sistema hoje, ele não atua da forma que deveria, no sentido de realmente formar pessoas. Tem provado, principalmente nos últimos 15 anos, que bons profissionais não têm entrado no mercado. É, infelizmente. Eu posso falar com muita propriedade, porque eu convivo com muitos empresários, né?! E a reclamação é sempre a mesma. Cada vez tem chegado pessoas menos qualificadas.

A fala do docente destaca a necessidade de aprendizagem contínua como uma premissa indispensável para a atuação profissional, atribuindo as transformações constantes da ciência, da cultura e da tecnologia, reconhecendo o caráter dinâmico e instável da contemporaneidade. Reforça a dimensão relacional da prática pedagógica, destacando a importância de enxergar o aluno como sujeito histórico, social e emocional, e não como um receptor passivo de conteúdo. Esse olhar humanizador está na base da pedagogia crítica de Freire (1996), para quem ensinar é um ato de escuta e diálogo, por meio do qual o educador deve reconhecer as vivências e contradições dos estudantes.

Termos como qualificação, resiliência, aprendizagem contínua, desenvolvimento de estratégias e confiança no processo figuram entre as orientações mais recorrentes indicadas pelos professores. Os docentes também recomendam aos ingressantes que exerçam paciência diante do próprio processo de aprendizagem profissional, reconhecendo que a docência é construída gradualmente, por meio da prática e pela superação de equívocos.

As declarações dos professores evidenciam uma perspectiva crítica e amadurecida sobre a docência na EPT, reconhecendo a complexidade inerente à prática pedagógica em um contexto de rápidas transformações e precarização da formação. Paralelamente, ressaltam a importância da humanização, da formação continuada e da ética, elementos fundamentais para consolidar uma prática pedagógica baseada na práxis, em detrimento da mera reprodução de técnicas.

Quadro 7 – Orientações para professores iniciantes

Orientações	Dimensão	Docentes
Compromisso ético e social	Axiológica	D4, D5 e D6
Paciência com o processo	Emocional	D2, D4, D7 e D8
Formação pedagógica	Técnico-didática	D5 e D7
Estudo contínuo	Intelectual	D1, D3 e D7

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Para uma parcela dos docentes, o compromisso ético e social do papel do professor é uma orientação relevante no sentido de compreender, como afirma Freire (1996), que ensinar é, antes de tudo, um ato político e implica responsabilidade ética na busca da transformação social. Na EPT, isso significa integrar a demanda da formação para o mundo do trabalho com a formação geral dos estudantes, indo além da transmissão de conteúdo.

A dimensão emocional traz a recomendação de se ter paciência, resiliência, calma com o próprio processo e indica a compreensão de que a aprendizagem e a adaptação da cultura escolar são graduais, tendo em vista que o professor iniciante passa por um período de ajuste profissional, etapa do processo de socialização e construção da identidade docente. Essa orientação sugere a importância de reconhecer que mudanças de postura e domínio pedagógico são resultados de um processo contínuo.

A necessidade de formação pedagógica destaca uma lacuna na preparação dos docentes que atuam nas áreas técnicas do EMI. O domínio do

conhecimento pedagógico é fundamental para promover a mediação eficaz entre o conteúdo e os estudantes, sendo essencial para o desenvolvimento de práticas integradoras no contexto do EMI. Essa formação fornece ao docente bases sólidas para articular teoria e prática de forma consistente em sua atuação profissional.

Na dimensão intelectual, os docentes acreditam que o estudo contínuo é crucial para o trabalho em sala de aula. Eles chamam de “atualização constante” para se referirem ao processo de formação continuada, sejam aquelas formações promovidas pela instituição à qual são vinculados ou por iniciativa própria. Na EPT, essa questão é fundamental devido à rápida evolução tecnológica e à necessidade de articular saberes científicos, técnicos e pedagógicos.

O Quadro 7 evidencia que, para os professores entrevistados, o êxito na carreira docente na EPT depende de múltiplos saberes. Essa visão dialoga com o que Tardif (2014) chama de “saberes plurais da docência”, por meio do qual o professor articula diversos saberes em busca de um mesmo propósito.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional se materializou na elaboração de um guia para dar subsídio aos professores da área técnica e tecnológica, de maneira a contribuir com o seu trabalho em sala de aula. Com o objetivo de incentivar os docentes a assumirem uma postura cada vez mais consciente em relação às intencionalidades de suas ações pedagógicas, buscou-se reforçar a compreensão dos saberes docentes como saberes sociais, produzidos e transformados ao longo de diferentes processos de socialização. Essa perspectiva reconhece que existe uma base de conhecimentos que fundamenta o ensino, conferindo legitimidade e consistência à docência como profissão.

Além disso, destaca-se a importância de compreender a educação como um ato indissociavelmente político, por meio do qual ensinar e aprender envolvem escolhas éticas, sociais e culturais que impactam diretamente a formação humana e a construção de uma sociedade mais crítica e democrática.

Os professores participantes da pesquisa foram aqueles atuantes na área técnica e tecnológica, sem formação pedagógica inicial e que estão vinculados ao eixo de Gestão e Negócios. Compuseram o grupo os docentes que têm entre dois e dezessete anos de atividades em sala de aula, que, segundo Huberman (2000), estão no início da carreira e na fase de diversificação.

A pesquisa estruturou-se em três etapas. O produto educacional, como a última delas, visa apresentar reflexões sobre as práticas pedagógicas mais utilizadas no contexto do EMI, destacando metodologias, estratégias e posturas que podem favorecer a aprendizagem significativa e a formação integral dos estudantes. A intenção é apoiar os professores na construção de uma prática pedagógica consciente, crítica e comprometida com a integração entre a formação técnica e a formação geral, em consonância com as diretrizes da política pública de EPT.

O objetivo central do material é oferecer subsídios teóricos e práticos que fortaleçam a prática pedagógica desses professores, a partir do processo de socialização profissional, entendido como um movimento contínuo de inserção, adaptação e integração à cultura escolar, às práticas institucionais e às relações com estudantes e colegas (Melo, 2020). A intenção é inspirar os professores a construírem práticas pedagógicas conscientes, críticas e comprometidas com a integração.

O produto educacional pretende fortalecer a identidade profissional docente na EPT, ao se entender que ela é fruto de um processo de socialização

profissional complexo e contínuo, marcado pela interação entre saber técnico e pedagógico, pela inserção na cultura escolar e pela construção de uma visão crítica da educação. A formação omnilateral é o horizonte que dá sentido a essa prática; uma prática que não apenas ensina, mas transforma sujeitos e realidades.

O Projeto Educacional (PE) foi concebido a partir das vivências relatadas pelos próprios docentes, inspirando-se nas experiências, valores e sentidos que orientam a construção de suas identidades profissionais. Nesse processo, houve uma busca para compreender como a socialização docente é constituída a partir das práticas pedagógicas cotidianas, que revelam modos singulares de ensinar, aprender e se reconhecer enquanto educador. A elaboração do arcabouço do guia considerou as dimensões pedagógicas propostas por Paulo Freire (1996): epistemológica, tecnológica, política, social, profissional e ética, as quais fornecem uma base teórica sólida para compreender a docência como prática intencional, crítica e transformadora.

A partir dessas dimensões, o guia não se limita a oferecer orientações técnicas, mas busca estimular a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e fortalecer a autonomia dos professores. Ao articular prática e teoria, ocorre o reconhecimento de que o ato de ensinar ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, ele envolve decisões éticas, escolhas políticas e compromissos sociais. Assim, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento profissional, o PE também promove o fortalecimento da identidade docente, valorizando saberes construídos na experiência e na interação social.

O guia está dividido em seis partes principais. Inicialmente, a apresentação traz o propósito do guia, elaborado no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Explica que o material foi pensado para apoiar docentes não licenciados que atuam no EMI da EPT, fortalecendo sua prática pedagógica por meio da socialização profissional. Também ressalta que o guia busca promover uma educação omnilateral, integrando formação técnica e humana, com base em princípios éticos e sociais.

Em seguida, há um breve histórico da EPT no Brasil com o objetivo de contextualizar a sua trajetória e mostrar como a história da EPT está ligada ao desenvolvimento econômico e social do país, evidenciando a dualidade estrutural que separou, historicamente, a formação técnica da formação geral.

Logo após, explora o conceito de socialização profissional a partir de Claude Dubar, descrevendo as três fases do processo de inserção docente: 1) Passagem através do espelho: o primeiro contato com a realidade da sala de aula; 2) Instalação da dualidade: tensão entre expectativas ideais e desafios concretos; e 3) Ajuste da concepção em si: reconstrução da identidade profissional (Dubar, 2005).

Na sequência, explica o que caracteriza uma prática pedagógica e diferencia ação educativa de ação pedagógica intencional, pautando-se em valores éticos e críticos. Para tanto, traz uma fundamentação teórica que está baseada em autores como Dermeval Saviani e Maurice Tardif para discutir a práxis pedagógica como mediação intencional entre conhecimento e realidade; a pluralidade dos saberes docentes (formações disciplinares, curriculares e experienciais); e a importância de integrar saberes técnico, científico e pedagógico no cotidiano escolar (Saviani, 2008, 2024; Tardif, 2014).

Na quinta sessão, apresenta metodologias e práticas que podem fortalecer a atuação dos docentes não licenciados como metodologias ativas (aprendizagem baseada em problemas, projetos integradores, estudos de caso e sala de aula invertida); integração curricular (estratégias para unir formação técnica e geral); postura docente na EPT (atitudes de escuta ativa, mediação crítica, colaboração e flexibilidade e avaliação formativa e inclusiva com instrumentos que valorizam processos de aprendizagem, como portfólios, autoavaliações e rodas de conversa).

Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais conceitos do guia, reforçando que a prática pedagógica na EPT deve ir além da transmissão técnica, buscando formar sujeitos críticos e reflexivos. Há, ainda, a defesa de uma prática pedagógica intencional e transformadora, alinhada à concepção de educação dialógica de Paulo Freire, ressaltando que o docente não licenciado pode e deve desenvolver sua identidade pedagógica com base na experiência, na interação e na formação continuada.

Além disso, o guia reconhece a importância de transformar práticas pedagógicas em espaços de construção coletiva, estimulando o diálogo entre professores, estudantes e comunidade escolar. Essa perspectiva amplia a compreensão de que a EPT deve integrar formação técnica e formação humana, em consonância com os princípios da omnilateralidade e da formação integral. Dessa forma, o PE se constitui como um instrumento formativo e político capaz de potencializar a ação docente e de contribuir para a consolidação de práticas

orientadas para o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia intelectual e da emancipação humana.

Por se tratar de um Produto Educacional em formato de Guia Pedagógico (Tipologia: Guia ou Manual Didático), sua aplicação ocorreu por meio da apresentação do material aos especialistas e da avaliação com base em instrumento estruturado, considerando a natureza de produção formativa do produto.

5.1 APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Participaram da aplicação e avaliação do Produto Educacional sete especialistas com atuação na EPT. Desses, quatro são docentes não licenciados e três são profissionais com Licenciatura em Pedagogia, todos com experiência na EPT. Essa composição foi adotada de forma intencional e alinhada ao objetivo do Produto Educacional. Os docentes não licenciados constituem o público-alvo direto do guia, pois vivenciam, em sua prática, desafios relacionados à ausência de formação pedagógica inicial. Já os pedagogos, por possuírem domínio teórico-metodológico das práticas pedagógicas e experiência no suporte ao trabalho docente, contribuem com um olhar avaliativo especializado sobre a clareza, coerência didática e aplicabilidade do material.

Dessa forma, o conjunto dos avaliadores possibilita duas perspectivas complementares: (i) a do profissional que se beneficiará do uso do guia na prática educativa; e (ii) a do especialista que pode validar a consistência pedagógica do conteúdo apresentado. O Quadro 8 apresenta o perfil dos especialistas.

Quadro 8 – Perfil dos especialistas

Esp.	Perfil	Formação	Titulação	Tempo de atuação na EPT
E1	Pedagogo(a)	Licenciatura (Pedagogia)	Mestrado (Área: Educação)	11 anos
E2	Pedagogo(a)	Licenciatura (Pedagogia)	Mestrado (Área: Ensino)	9 anos
E3	Pedagogo(a)	Licenciatura (Pedagogia)	Doutorado (Área: Educação)	2 anos e 10 meses
E4	Docente não licenciado(a)	Bacharelado	Mestrado (Área: Administração)	3 anos
E5	Docente não licenciado(a)	Curso Superior de Tecnologia	Mestrado (Área: Administração)	8 anos
E6	Docente não licenciado(a)	Bacharelado	Mestrado (Área: Saúde)	3 anos
E7	Docente não licenciado(a)	Bacharelado	Mestrado (Área: Ensino)	7 anos e 9 meses

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base no Quadro 8, observa-se que os(as) especialistas que participaram da avaliação do Produto Educacional apresentam experiência consolidada na EPT. Todos(as) os(as) avaliadores(as) possuem titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, atuando em diferentes áreas do conhecimento e com tempo significativo de experiência na EPT, variando entre aproximadamente 3 e 11 anos. Essa composição garante tanto um olhar especializado sobre a coerência pedagógica do guia quanto a análise de sua aplicabilidade e pertinência na prática docente.

Após a caracterização dos(as) especialistas, procedeu-se à análise das respostas obtidas por meio do instrumento de avaliação aplicado após a leitura do Guia Pedagógico. Considerando a natureza do Produto Educacional, um material voltado para orientar a prática pedagógica de docentes não licenciados, sua aplicação consistiu na apresentação do conteúdo aos avaliadores e posterior preenchimento do instrumento estruturado.

Os itens avaliados foram organizados em três dimensões de análise: (i) Apresentação e Estrutura; (ii) Clareza e Aplicabilidade Pedagógica; e (iii) Contribuição para o Desenvolvimento Docente. Essas dimensões buscaram contemplar aspectos formais, de conteúdo e de potencial formativo do material. O Quadro 9 apresenta a distribuição das respostas, indicando o nível de atendimento do produto às expectativas e demandas avaliadas pelos especialistas.

Quadro 9 – Avaliação dos(s) especialistas

Dimensão 1: Apresentação e Estrutura	Atende integralmente	Atende parcialmente	Não atende
1 - O material apresenta uma diagramação agradável e adequada ao público-alvo.	5	2	0
2 - Os tópicos são organizados de forma lógica, favorecendo uma leitura progressiva.	7	0	0
3 - Os títulos e subtítulos refletem fielmente o conteúdo apresentado.	5	2	0
4 - O design (cores, ilustrações e fonte) contribui para uma leitura confortável.	5	2	0
Dimensão 2: Clareza e Aplicabilidade Pedagógica	Atende integralmente	Atende parcialmente	Não atende
5 - O guia apresenta explicações claras e acessíveis mesmo a quem não tem licenciatura.	6	1	0
6 - Os exemplos e propostas metodológicas são compatíveis com a realidade da EPT.	5	2	0
7 - O conteúdo do guia sustenta as práticas sugeridas de forma coerente.	4	3	0
8 - O material favorece a compreensão de conceitos pedagógicos essenciais ao trabalho docente.	6	1	0
Dimensão 3: Contribuição para o Desenvolvimento Docente	Atende integralmente	Atende parcialmente	Não atende
9 - O guia auxilia o professor a entender melhor seu papel no EMI.	4	3	0
10 - O conteúdo pode fortalecer a segurança e autonomia do docente em sala de aula.	4	3	0
11 - O material estimula a reflexão e a melhoria da prática profissional.	5	2	0
12 - O guia contribui para que o docente reconheça e fortaleça sua identidade como profissional da educação na EPT.	5	2	0

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos dados apresentados no Quadro 9 demonstra que a avaliação do Produto Educacional pelos especialistas foi predominantemente positiva. Em nenhuma das questões houve indicação da opção “não atende”, o que denota que o material, em sua totalidade, apresenta aderência ao propósito para o qual foi construído.

Na Dimensão 1 (Apresentação e Estrutura), observa-se que os avaliadores consideraram a organização lógica do conteúdo um ponto forte do guia, visto que o item 2 obteve unanimidade em “atende integralmente”. Além disso, os itens que tratam da diagramação (item 1) e do design visual (item 4) receberam quatro avaliações máximas e apenas duas intermediárias, demonstrando que o material é visualmente

adequado, embora possam existir oportunidades de ajustes gráficos para ampliar o conforto visual e a atratividade do texto. De modo geral, os resultados dessa dimensão revelam que o guia possibilita uma leitura fluida e bem estruturada, favorecendo o acesso e a continuidade da leitura.

Em relação à Dimensão 2 (Clareza e Aplicabilidade Pedagógica), a avaliação também foi significativamente positiva. Houve destaque para os itens que se referem à clareza das explicações (item 5) e à capacidade do material de favorecer o entendimento de conceitos essenciais ao exercício docente (item 8), ambos com cinco avaliações de atendimento integral. Os especialistas reconheceram que a linguagem do guia é acessível ao público-alvo, o que é essencial considerando que se trata de docentes sem formação pedagógica inicial. Ainda, o item 6 evidencia que as propostas metodológicas apresentadas são percebidas como compatíveis com a realidade da EPT, reforçando o caráter prático do material.

No que se refere à Dimensão 3 (Contribuição para o Desenvolvimento Docente), os resultados evidenciam a efetividade do guia para estimular reflexões sobre a atuação na EPT e para fortalecer o exercício profissional, embora com maior presença de avaliações intermediárias. A avaliação da dimensão confirma que o guia contribui para o desenvolvimento da autonomia, para a melhoria da prática pedagógica e para o fortalecimento da identidade docente, aspectos fundamentais à socialização profissional de quem ingressa na docência na EPT.

De modo geral, os resultados quantitativos demonstram que o Produto Educacional cumpre sua finalidade, sendo avaliado como coerente, claro e aplicável ao contexto da EPT. As avaliações parcialmente favoráveis não representam fragilidades estruturais, mas sim indicações de aprimoramento, especialmente relacionadas à ampliação de exemplos práticos e reflexões sobre o papel docente no EMI. Portanto, o conjunto das respostas sugere que o guia apresenta validação formativa consistente e elevado potencial de contribuição para docentes não licenciados em processo de inserção na EPT.

Além das respostas quantitativas, os(as) especialistas registraram comentários no espaço destinado a sugestões e considerações gerais sobre o material. A seguir, no Quadro 10, apresenta-se uma síntese dessas contribuições qualitativas, organizadas em categorias, que reforçam a avaliação realizada, reconhecendo os pontos fortes do material e apontando possibilidades de aprimoramento do Produto Educacional.

Quadro 10 – Pontos fortes e sugestões de melhoria do Produto Educacional

Dimensão	Pontos Fortes	Sugestões de Melhoria
Dimensão 1: Apresentação e Estrutura	• Material apresenta organização coerente e estrutura adequada aos objetivos formativos; • Claro direcionamento para a prática docente.	• Revisar escrita e diagramação (padronização, espaçamentos, evitar repetições); • Definir norma de referência (ABNT ou APA); • Melhorar transição entre seções e evitar encerramentos abruptos; • Incluir sínteses ao final das seções; • Aperfeiçoar apresentação de quadros, especialmente os de metodologias ativas; • Ampliar uso de elementos visuais (infográficos, tabelas e esquemas) para facilitar a consulta.
Dimensão 2: Clareza e Aplicabilidade Pedagógica	• Fundamentação teórico-conceitual consistente, especialmente na formação omnilateral e na Pedagogia Histórico-Crítica; • Coerência com os princípios do EMI e com o papel do docente na EPT; • Abordagem clara e didática das fases da socialização profissional; • Conceitos pedagógicos apresentados de forma acessível ao público-alvo.	• Simplificar termos pedagógicos mais densos; • Ampliar conteúdo sobre metodologias ativas (conceitos gerais e clareza na classificação); • Inserir orientações pedagógicas mais detalhadas (recursos, tempo, cenários alternativos, erros comuns); • Incluir orientações sobre uso de tecnologias educacionais; • Abordar avaliação diagnóstica como etapa inicial do processo pedagógico.
Dimensão 3: Contribuição para o Desenvolvimento Docente	• Material reconhecido como relevante para docentes não licenciados; • Estratégias com potencial real de aplicação no EMI; • Contribuição para a compreensão do papel docente na EPT.	• Incluir reflexões sobre necessidades formativas específicas de docentes não licenciados; • Abordar desafios recorrentes da prática docente e possibilidades de enfrentamento; • Reforçar a articulação entre prática pedagógica e contexto socioeconômico local, considerando oportunidades profissionais e o mundo do trabalho; • Inserir orientações sobre avaliação inclusiva e formativa.

Fonte: Dados da pesquisa.

De modo geral, as contribuições dos(as) especialistas indicam que o guia cumpre sua finalidade formativa e se mostra adequado ao público-alvo. Os apontamentos realizados não representam fragilidades estruturais do material, mas oportunidades de aprimoramento que visam potencializar sua aplicabilidade na prática docente e ampliar sua acessibilidade.

Na Dimensão 1 (Apresentação e Estrutura), os avaliadores destacaram que o material apresenta organização coerente e alinhada aos objetivos pedagógicos propostos, além de um direcionamento claro para a ação docente. As sugestões concentraram-se em ajustes formais, tais como a padronização das normas de referência, a correção de espaçamentos e repetições, a inserção de sínteses ao final das seções e a melhoria das transições entre tópicos, de modo a evitar encerramentos abruptos. Além disso, foram sugeridos aprimoramentos na apresentação dos quadros, bem como a ampliação de recursos visuais, como infográficos e esquemas, a fim de favorecer consultas rápidas e facilitar a compreensão de conteúdos mais densos.

No que se refere à Dimensão 2 (Clareza e Aplicabilidade Pedagógica), os especialistas reconheceram a consistência da fundamentação teórico-conceitual e a coerência do guia com os princípios da formação omnilateral, da Pedagogia Histórico-Crítica e da EPT e EMI. Também foi ressaltada a clareza e a forma didática na abordagem das fases da socialização profissional. Como aprimoramentos, sugeriram a simplificação de alguns termos de maior complexidade e o aprofundamento de conteúdos relativos às metodologias ativas, com esclarecimentos sobre conceitos gerais e classificações. Outros apontamentos relevantes incluem a necessidade de ampliar as orientações para aplicação das estratégias pedagógicas, contemplando recursos, tempo, possíveis dificuldades e alternativas para sua execução, além da inserção de orientações sobre uso de tecnologias educacionais e da avaliação diagnóstica como etapa inicial do processo pedagógico.

Por fim, na Dimensão 3 (Contribuição para o Desenvolvimento Docente), os especialistas avaliaram que o Produto Educacional é relevante para docentes não licenciados e contribui para a compreensão de seu papel na EPT, oferecendo estratégias com potencial real de aplicação na sala de aula do EMI. As sugestões focaram na ampliação de reflexões sobre as necessidades formativas desses profissionais, a inclusão de orientações para enfrentamento de desafios típicos da prática docente e o fortalecimento da articulação entre ensino e contexto socioeconômico local, considerando trajetórias profissionais possíveis e oportunidades de inserção no mundo do trabalho. Também foi recomendada a inclusão de elementos que reforcem a inclusão no processo educativo.

Os resultados qualitativos demonstram que o Produto Educacional foi validado enquanto instrumento relevante, coerente e aplicável ao contexto da EPT,

contribuindo para o desenvolvimento pedagógico de docentes que, embora não licenciados, atuam diretamente na formação de estudantes no EMI. As sugestões apresentadas pelos(as) especialistas serão consideradas, juntamente com as sugestões da banca examinadora desta dissertação, durante a revisão do material, contribuindo diretamente para a qualificação da versão final do guia e ampliando sua aderência às necessidades formativas de docentes não licenciados que atuam na EPT, em especial os que atuam no EMI.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como as práticas pedagógicas contribuem para o processo de socialização profissional de docentes não licenciados que atuam no Ensino Médio Integrado. Os dados obtidos permitem descrever e compreender como esses profissionais constroem e consolidam suas práticas pedagógicas e identidades docentes no cotidiano escolar.

Constatou-se que, para a maioria desses docentes, a inserção na docência não foi resultado de um planejamento de carreira estruturado, mas de oportunidades que surgiram ao longo de suas trajetórias profissionais, muitas vezes vinculadas às suas formações técnicas ou experiências em áreas específicas do mundo do trabalho. Assim, a formação da identidade docente ocorreu de forma prática e relacional, mediada pela vivência em sala de aula, pela troca de saberes com colegas mais experientes e pela adaptação às demandas institucionais.

O processo de socialização profissional, entendido como um percurso dinâmico de construção e reconstrução de saberes, valores e papéis, permitiu que esses profissionais passassem a se reconhecer como educadores, mesmo sem uma formação pedagógica inicial. A experiência cotidiana, aliada à interação com pares e à incorporação de práticas pedagógicas significativas, foi fundamental para consolidar sua atuação docente e fortalecer seu sentimento de pertencimento à profissão.

A entrada na docência, especialmente sem formação específica, coloca o docente em um processo de construção identitária profunda, por meio do qual o “ser professor” se aprende no fazer; muitas vezes por tentativa e erro. Superar essa fase significa transformá-la em um aspecto que contribui para a reflexão e o desenvolvimento profissional, uma vez que, segundo os docentes, há revisões constantes da prática e busca por novas estratégias. Para isso, é essencial que os Institutos Federais ofereçam formações alinhadas com as demandas da EPT, oportunizem momentos de planejamento coletivo e apoiem as práticas inovadoras.

A experiência docente na EPT revela muitos desafios, tais como a lacuna da formação pedagógica inicial; o trabalho de integração do currículo que requer práticas interdisciplinares e o desenvolvimento de projetos; a própria dualidade estrutural, onde ainda persiste a diferença entre os que pensam e os que fazem, refletindo dentro da sala de aula e provocando no professor um conflito entre essas duas finalidades formativas legítimas. A referida dualidade reforça a necessidade de

rever o currículo integrado, fortalecer a formação pedagógica dos docentes e garantir condições institucionais reais para que a proposta da EPT cumpra sua função social de forma plena e democrática.

A carreira dos docentes da EPT é um projeto que, conforme informado pelos próprios participantes, ainda está em desenvolvimento. Observou-se, no entanto, uma postura analítica e reflexiva ao abordar a temática das práticas pedagógicas combinada com uma constatação de avanços sobre suas posturas profissionais. O docente que idealizou a sala de aula e se revestiu de rigidez para trabalhar com os alunos, deu lugar ao professor observador, aberto ao diálogo, atualizado sobre transformações do mundo atual, mais próximo do seu aluno e, sobretudo, ao professor que aprende com os estudantes, com os colegas e com ele próprio.

A trajetória dos docentes da EPT revela uma atuação crítica, engajada e com compromisso de transformar a realidade pessoal e social dos alunos, ao mesmo tempo em que os docentes constroem sua identidade como professor no decorrer do tempo e coletivamente. Aprendem com as práticas, as aprimoram e dão sentido à sua profissão, mesmo com as adversidades encontradas. Nesse sentido, podemos afirmar que o processo de socialização dos docentes não licenciados que atuam no EMI não é apenas construído por meio das suas práticas pedagógicas, mas reconstruído ao longo tempo.

A análise das entrevistas realizadas com docentes da EPT evidencia um conjunto de tensões, desafios e potencialidades que atravessam o exercício da docência no EMI. De um lado, observa-se o esforço dos professores em adaptar suas práticas pedagógicas, a partir de trajetórias formativas essencialmente técnicas e, de outro, a complexidade da sala de aula, marcada pela diversidade de expectativas, pelo currículo integrado e pelas demandas do mundo do trabalho contemporâneo.

A ausência de uma formação pedagógica inicial desses profissionais constitui um dos principais desafios identificados, uma vez que limita a apropriação de fundamentos teóricos e metodológicos capazes de sustentar práticas mais reflexivas e emancipatórias, à medida que o domínio do conhecimento específico não é suficiente para a construção da identidade docente, sendo indispensável o desenvolvimento de competências pedagógicas, relacionais e éticas.

Foi possível perceber que muitos docentes ainda compreendem sua prática sob a lógica da preparação imediata para o mercado de trabalho, em detrimento de

uma formação omnilateral. Essa perspectiva evidencia o quanto a integração curricular permanece um ideal em construção, mais defendido no plano legal e teórico do que efetivamente consolidado nas práticas escolares. Tal visão utilitarista da educação, centrada na empregabilidade e no desenvolvimento de competências técnicas, acaba por restringir o potencial formativo da EPT, limitando a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, princípios estes basilares para uma formação integral. Na prática, isso se traduz em currículos fragmentados, pouca interlocução entre as áreas técnicas e a formação geral, além de acarretar dificuldades em promover projetos pedagógicos integradores e interdisciplinares.

Por fim, a análise crítica dos resultados aponta para a urgência de políticas institucionais mais consistentes de formação continuada e apoio pedagógico aos docentes não licenciados. Sem essas condições, a promessa de uma educação integrada e democrática corre o risco de se restringir a um discurso normativo. Cabe às instituições e às políticas públicas viabilizarem espaços coletivos de formação, socialização profissional e troca de experiências, de modo a favorecer a construção de práticas pedagógicas que realmente articulem ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

Em linhas gerais, as entrevistas revelam que a docência na EPT é marcada por contradições, mas também por possibilidades. Assim, torna-se urgente repensar as estratégias de formação docente, o fortalecimento das equipes pedagógicas e a construção coletiva de projetos integradores que promovam uma educação mais crítica e reflexiva em consonância com os princípios que orientam a EPT. Esse, certamente, é o primeiro passo para avançar na consolidação de um projeto educativo comprometido com a formação integral dos sujeitos e com a superação da histórica dualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019.

ANJOS. Maylta Brandão dos. Educação profissional e tecnológica: a prática pedagógica como veículo da liberdade. **Revista Humanidades e Inovação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 53, p. 258-273, 2021.

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.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - PNEPT, regulamenta o art. 4º da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica - SINAEP. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 29 ago. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12603-28-agosto-2025-797897-publicacaooriginal-176241-pe.html>. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Lei 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 25 maio 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012a. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2021>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1996b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rceb006_12_ED.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

CARR, Wilfred. **For education: towards critical educational inquiry.** Buckingham: Open University Press, 1995.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 883-907, jul./set. 2014.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antônio. Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na educação profissional e tecnológica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 393-408, jan./mar. 2021.

ClAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas (org.). **A pesquisa histórica em trabalho e educação.** Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010. 200 p.

CUNHA, Marciano de Almeida. **O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no Curso de Administração: trajetórias, saberes e identidades.** 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. **Sociologia da experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

EWERTSSON, Mona; BAGGA-GUPTA, Sangeeta; BLOMBERG, Karin. Nursing students' socialisation into practical skills. **Nursing Education in Practice**, Manchester, v. 27, p. 157-164, Nov. 2017.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Narrativas de professores universitários: análise de processos de socialização profissional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 176-197, maio/ago. 2017.

FERREIRA JUNIOR, Antonio Rodrigues; FONTENELE, Matheus Eduardo Passos; ALBUQUERQUE, Rosalice Araújo de Sousa; GOMES, Francisco Meykel Amâncio; RODRIGUES, Maria Eunice Nogueira Galeno. A socialização profissional no percurso de técnico a enfermeiro. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1.321-1.335, set./dez. 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

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

FREITAS, Maria Nivalda Carvalho de. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 115, p. 155-172, mar. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 24, art. e17172, 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2017.

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

GOMES, Jarbas Mauricio; LIMA, André Suêlto Tavares de. Os espaços não-formais de ensino e a prática pedagógica no ensino médio integrado. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 53, p. 365-379, 2021.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. cap. 2, p. 3-61.

HUGHES, Everett C. **Men and their work**. New York: Free Press of Glencoe, 1958.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KNOBLAUCH, Adriane; TORALES, Marília Andrade. Pesquisas sobre identidade e socialização docente: ação e formação nas imbricações biográficas dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 843-862, set./dez. 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho**. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUDKE, Menga. Sobre socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Palestra. *In*: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2006, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Ministério da Educação, 2008. p. 67-82. (Educação superior em debate, 8).

MALDANER, Jair José. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 2, n. 13, p. 182-195, 2017.

MARTINS, Thaís Regina Miranda; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. Socialização profissional de professores iniciantes: egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 31, p. 258-283, 2020.

MELO, Geovana Ferreira. Socialização e desenvolvimento profissional de docentes bacheleiros: contribuições teóricas para o debate. **Revista de Iniciação à Docência**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 24-39, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Edmila Silva de; BARRETO, Denise Aparecida Brito. A dimensão da socialização profissional dos saberes docentes: experiências significativas para a docência. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [s. l.], v. 2, n. 6, p. 1-15, out./dez. 2021.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Guilherme da Silva dos; MARCHESAN, Maria Tereza Nunes. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e seus docentes: trajetos e desafios. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 357-374, jan./abr. 2017.

SANTOS, Isabelle Christine Oliveira dos; LIMA, Tereza Cristina Batista de; PAIVA, Luís Eduardo Brandão; MARQUES, Davi Sampaio; GUIMARÃES, Elidihara Trigueiro. Socialização profissional sob a ótica de cirurgiãs: desafios e realização na carreira profissional. **Revista de Administração Contemporânea**, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 1-20, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SCHEIN, Edgar H. **Identidade profissional: como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho**. São Paulo: Nobel, 1996.

SCHÖN, Donald A. **The reflective turn: case studies in and on educational practice**. New York: Teachers College Press, 1991.

SILVA, João Paulo de Souza. Tornar-se professor, desistir do magistério: formação de professores e socialização profissional caminho seguir? **Revista Chão da Escola**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 104-117, 2015.

SOARES, Rodrigo Sabedot. Aprendendo a ser professor em uma escola de música: aspectos da socialização profissional. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 227-239, jan./jun. 2023.

SOUSA, Jaílton Rodrigues de; MACIEL, Emanoela Moreira. Planejamento de práticas pedagógicas integradoras para a educação profissional e tecnológica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e36689, 2023.

SOUZA, Aparecida Neri de. Trajetórias de professores da educação profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 195-211, set./dez. 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VIEIRA, Sonia; HOSSNE, William Saad. A ética em pesquisa. In: VIEIRA, Sonia; HOSSNE, William Saad. **Experimentação com seres humanos**. São Paulo: Moderna, 1987. 160 p. cap. 1, p. 51-70.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Estreantes no ofício de ensinar na educação profissional e tecnológica**. 2019. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.