



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

LUIZ EDUARDO GARCÊZ DE VASCONCELOS VIEIRA

**DESAFIOS E LIMITES DO FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MANEJO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO
POR DOCENTES NÃO LICENCIADOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO
TÉCNICO.**

SALGUEIRO-PE

2026



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

LUIZ EDUARDO GARCÊZ DE VASCONCELOS VIEIRA

**DESAFIOS E LIMITES DO FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MANEJO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO
POR DOCENTES NÃO LICENCIADOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO
TÉCNICO.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos para a conclusão do curso de Especialização Em Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Magalhães de Araújo.

Coorientadora: Profa. Msc. Maria Luciene dos Santos Pereira.

SALGUEIRO-PE

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V111 VIEIRA, LUIZ EDUARDO GARCÊZ DE VASCONCELOS.

DESAFIOS E LIMITES DO FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA : MANEJO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO POR DOCENTES NÃO LICENCIADOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO / LUIZ EDUARDO GARCÊZ DE VASCONCELOS VIEIRA. - Salgueiro, 2026.
41 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2026.

Orientação: Profª. Drª. Juliana Magalhães de Araujo.

Coorientação: Msc. Maria Luciene dos Santos Pereira.

1. Formação docente. 2. Educação integral. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Manejo didático-pedagógico. 5. Ensino médio integrado. I. Título.

CDD 371.12



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

LUIZ EDUARDO GARCÊZ DE VASCONCELOS VIEIRA

**DESAFIOS E LIMITES DO FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MANEJO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO
POR DOCENTES NÃO LICENCIADOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO
TÉCNICO.**

Relatório de Formação apresentado ao curso Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica do IF Sertão PE, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 20/03/2026.

NOTA:100

BANCA EXAMINADORA

Profa. Orientadora
IF Sertão- PE

Juliana Magalhães de Araujo

Profa. Coorientadora
ETE PMAFA- SEE/PE

Maria Luciene dos Santos Pereira

Profa.
IF Sertão- PE

Vanusa Maria Gomes Napoleão Silva

Prof.
IF Sertão- PE

Robson Arruda de Araujo

SALGUEIRO-PE

2026

Dedico este trabalho à professora e gestora Lucélia Lopes Ferreira da Costa, a quem chamo, com profundo carinho e reconhecimento, de minha mãe pedagógica. Foi ao seu lado que aprendi muito do que hoje compreendo sobre o exercício professoral, sobre as complexidades do mundo educativo, sobre a gestão escolar e sobre a prática docente efetiva.

Orgulho-me de ter como base profissional a observação atenta e admirada da práxis de alguém como Lucélia, cuja trajetória no campo da educação constitui referência de compromisso, sensibilidade e responsabilidade com o fazer educativo na história do meu município, Cabrobó.

AGRADECIMENTO

A construção deste trabalho está diretamente ligada às experiências vividas no campo da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no contexto da implantação da Escola Técnica Estadual Professora Maria Amélia de Freitas Araújo, primeira escola técnica estadual estruturada no Sertão do Médio São Francisco. Instituição que se tornou um marco na educação de Cabrobó e um espaço de construção de oportunidades e de futuro para a juventude do nosso município.

Registro, inicialmente, meu agradecimento ao Governo do Estado de Pernambuco, por acreditar no potencial educacional de Cabrobó e tornar possível a implantação desta escola, aqui representado na pessoa do então Secretário de Ciência, Tecnologia e Inovação, Lucas Cavalcanti Ramos, filho desta terra.

Agradeço à professora e gestora Lucélia Lopes Ferreira da Costa, primeira e atual gestora da instituição, cuja dedicação e compromisso foram fundamentais para dar vida a este espaço educativo. Ao seu lado, registro também minha gratidão ao professor João Jameson Lopes, assistente de gestão; à professora Renata Nóbrega, chefe de secretaria escolar; à professora Wilkislaine Lima, educadora de apoio; à professora Francisca Gorgonho, coordenadora de biblioteca; à professora Mônica Miriam, analista de sistema educacional; à professora Givanice Nascimento, coordenadora do polo de Educação a Distância técnica; e à professora Ana Karina Lins, no apoio administrativo. De modo especial, agradeço à professora Luciene Pereira, com quem tive importantes diálogos ao longo da minha trajetória na Educação Profissional e Tecnológica e que contribuíram para amadurecer muitas das inquietações que fundamentam as reflexões desenvolvidas neste trabalho.

Estendo meu reconhecimento aos professores e professoras da base comum e da base técnica, que constroem diariamente o projeto formativo do ensino médio integrado ao técnico; e a todos os servidores e servidoras que fazem a escola funcionar em suas múltiplas dimensões, registro meu agradecimento na pessoa de Luciene Torres.

Cada uma dessas pessoas contribui, em sua função, para a construção de um passo importante no futuro da educação de Cabrobó e de toda a região do Sertão do Médio São Francisco.

A todas e todos vocês, meu sincero agradecimento.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

Paulo Freire
Pedagogia do Oprimido

RESUMO

Este trabalho apresenta uma investigação desenvolvida no âmbito do curso de especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, tendo como objetivo analisar em que medida a formação continuada oferecida por esse curso contribui para a superação das lacunas pedagógicas presentes na atuação de professores bacharéis não licenciados no ensino médio integrado ao técnico. Parte-se da problemática que questiona se a ausência de formação inicial pedagógica compromete a qualidade da formação técnica oferecida aos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A pesquisa fundamenta-se na abordagem autobiográfica como perspectiva teórico-metodológica, compreendendo a experiência vivida como fonte de produção de conhecimento e tomando o memorial de formação como dispositivo investigativo. A análise articula reflexões provenientes da trajetória formativa do autor com o estudo dos componentes curriculares do curso de especialização, especialmente aqueles voltados às discussões sobre trabalho e educação, fundamentos didáticos da EPT, projetos político-pedagógicos, avaliação da aprendizagem e práticas educativas para permanência e êxito discente. O referencial teórico dialoga com autores que discutem formação docente, educação emancipadora e educação profissional, entre os quais destacam-se Paulo Freire, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Philippe Perrenoud e Antoni Zabala. Os resultados indicam que a ausência de formação pedagógica inicial pode gerar fragilidades no manejo didático-pedagógico do exercício professoral, sobretudo no que se refere à mediação do processo de ensino-aprendizagem, à avaliação e à organização das situações educativas. Entretanto, evidenciam também que processos estruturados de formação continuada, como o curso analisado, apresentam potencial para promover reflexões críticas, ampliar repertórios pedagógicos e favorecer o desenvolvimento de competências docentes fundamentais à atuação na EPT. Conclui-se que a especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica constitui uma estratégia formativa relevante para qualificar o exercício professoral de docentes bacharéis, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, integradoras e comprometidas com a formação humana integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Educação integral; Manejo didático-pedagógico; Ensino médio integrado; Formação continuada.

ABSTRACT

This study presents an investigation developed within the specialization course in Teaching in Professional and Technological Education, aiming to analyze to what extent the continuing education provided by this course contributes to overcoming pedagogical gaps observed in the practice of bachelor's degree teachers without teaching certification in integrated upper secondary technical education. The research is based on the problem that questions whether the absence of initial pedagogical training compromises the quality of technical education offered to students in Professional and Technological Education (PTE). The study adopts an autobiographical approach as its theoretical and methodological perspective, understanding lived experience as a legitimate source of knowledge production and using the memorial of formation as an investigative device. The analysis articulates reflections derived from the author's formative trajectory with the study of the curricular components of the specialization course, particularly those related to discussions on work and education, didactic foundations of PTE, political-pedagogical projects, learning assessment, and educational practices aimed at student permanence and academic success. The theoretical framework is based on authors who discuss teacher education, emancipatory education, and professional education, among whom Paulo Freire, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Philippe Perrenoud and Antoni Zabala stand out. The results indicate that the absence of initial pedagogical training may generate weaknesses in the didactic-pedagogical management of teaching practice, especially regarding the mediation of the teaching-learning process, assessment practices, and the organization of educational situations. However, the findings also demonstrate that structured continuing education processes, such as the specialization course analyzed, have the potential to promote critical reflection, broaden pedagogical repertoires, and foster the development of teaching competencies essential for professional practice in PTE. It is concluded that the specialization in Teaching in Professional and Technological Education constitutes a relevant educational strategy to qualify the professional practice of bachelor's degree teachers, contributing to the development of more conscious, integrative pedagogical practices committed to the integral human formation of students.

Keywords: Professional and Technological Education; Integral Education; Didactic-Pedagogical Management; Integrated Secondary Education; Continuing Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	OBJETIVOS	5
	2.1 Objetivo geral	5
	2.2 Objetivos específicos	5
3	DESENVOLVIMENTO	6
	3.1 Narrativas do processo formativo	8
	3.2 Experiências e vivências na Educação Profissional e Tecnológica	9
	3.3 Reflexões sobre a formação acadêmica no curso	13
	3.3.1 Trabalho-Educação: Fundamentos Teóricos e Didáticos I e II	15
	3.3.2 A Docência na EPT: contingências históricas e práticas inspiradoras; e Práticas educativas integradoras na EPT: teorias e didáticas	19
	3.3.3 Projetos político-pedagógicos, planos de ensino e avaliação da EPT: teorias e didáticas; e práticas educativas para a permanência e êxito discente na EPT	24
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
	REFERÊNCIAS	30

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória pessoal e profissional é feita de encontros, descobertas e inquietações que me conduziram, de forma gradual, ao campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Embora tenha iniciado minha formação acadêmica no Direito, concluindo a graduação e uma pós-graduação em Direito Público, foi no chão da escola técnica que encontrei a pulsação da minha vida profissional. O ingresso na Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação de Pernambuco, entre 2021 e 2023, e a oportunidade de acompanhar a implantação da primeira escola técnica estadual estruturada do Sertão do São Francisco, a Escola Técnica Estadual Professora Maria Amélia de Freitas Araújo, no município de Cabrobó, marcaram o início de uma trajetória que me arrebatou para a educação. Ali, diante da organização pedagógica, da estruturação administrativa e do contato direto com professores e estudantes, descobri que a EPT não seria apenas um campo de atuação profissional, mas um verdadeiro horizonte de vida.

Nesse percurso, uma questão central passou a me inquietar de forma recorrente: a ausência de formação inicial pedagógica de professores bacharéis não licenciados compromete a qualidade da formação técnica oferecida aos estudantes do ensino médio integrado ao técnico? Essa problemática emergiu da observação cotidiana de docentes bacharéis, frequentemente oriundos de áreas técnicas específicas, que atuam na base técnica da educação básica sem terem percorrido a formação pedagógica da licenciatura. Embora tragam domínio do conteúdo e o notório saber reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), muitos enfrentam dificuldades no manejo da sala de aula, na gestão das especificidades da juventude, na elaboração de sequências didáticas e na construção de práticas que articulem técnica, ciência e formação humana.

A relevância dessa questão torna-se ainda mais evidente quando se considera que o ensino médio integrado ao técnico é parte constitutiva da educação básica e atende majoritariamente adolescentes da escola pública, muitos oriundos de contextos marcados por vulnerabilidades educacionais históricas. Trata-se de sujeitos em processo de constituição identitária que demandam mediação pedagógica qualificada, intencionalidade formativa e contextualização crítica do conhecimento. A docência nesse nível de ensino não pode restringir-se ao repasse técnico de

conteúdos especializados, mas precisa assumir o compromisso com a formação integral do estudante.

Quando se afirma que a docência na EPT requer formação humanística, social e cidadã capaz de integrar as dimensões do saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver, está-se evocando o conceito de educação integral, tal como discutido no Relatório para a UNESCO (Delors, 2010). Essa concepção não se restringe à ampliação do tempo escolar, mas refere-se à formação omnilateral do sujeito, compreendido em sua totalidade histórica, cultural, ética e social. A educação integral pressupõe a articulação entre formação técnica e formação geral, entre conhecimento científico e prática social, entre trabalho e emancipação humana.

Nessa perspectiva, a compreensão da relação entre trabalho e educação torna-se fundamental. Saviani (2011), ao discutir os fundamentos ontológico-históricos dessa relação, demonstra que o trabalho é categoria constitutiva do ser social. Trabalho e educação não são dimensões separáveis, mas expressões históricas do processo de humanização. A cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual produziu também a fragmentação entre educação geral e educação profissional, reforçando desigualdades estruturais na organização do sistema educacional brasileiro. Superar essa dualidade exige compreender o trabalho como princípio educativo, não como mera preparação para o mercado, mas como mediação formativa capaz de articular teoria e prática em um projeto de formação humana integral.

Essa compreensão dialoga com Oliveira et al. (2020), que analisam a trajetória histórica da EPT no Brasil e ressaltam que ela precisa ser compreendida como espaço de construção de uma formação integral que articule técnica e humanismo. Do mesmo modo, Freire (2002) lembra que ensinar exige ética, respeito à autonomia do educando, compromisso com a aprendizagem significativa e abertura para o diálogo. Essas dimensões éticas e humanas são ainda mais urgentes quando se trata de adolescentes em processo de formação no ensino médio integrado.

No âmbito da prática pedagógica, Perrenoud (2000), ao propor as Dez novas competências para ensinar, afirma que a docência implica mobilizar competências complexas que vão muito além do domínio do conteúdo específico, exigindo a capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão dos saberes, envolver os estudantes em seu próprio processo formativo e

enfrentar os dilemas éticos da profissão. Trata-se de uma atividade que pressupõe intencionalidade pedagógica, planejamento consciente e compreensão das dimensões cognitivas, sociais e afetivas da aprendizagem. Na mesma direção, Zabala e Arnau (2020) reforçam que ensinar significa proporcionar sentido ao que se aprende, por meio de práticas metodológicas intencionais, estruturadas e coerentes, capazes de integrar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em uma perspectiva de formação por competências que reconhece o estudante em sua integralidade. Sinalizo, portanto, que os saberes docentes são construções históricas que articulam formação acadêmica, experiência profissional e contexto escolar, e que tais saberes não se reduzem ao conhecimento disciplinar, mas envolvem fundamentos da didática, da psicologia da educação, da sociologia e da filosofia da educação.

Esses referenciais integram, historicamente, o percurso formativo dos cursos de licenciatura, constituindo a base teórica da/do professor/a licenciada/o. O bacharel, entretanto, em sua formação inicial, não acessa sistematicamente esses fundamentos pedagógicos, pois sua graduação está voltada prioritariamente ao domínio técnico e científico de uma área específica. Embora possa vir a buscar tais conhecimentos na formação continuada, não é no itinerário formativo do bacharelado que se constroem, de maneira estruturada, as bases teóricas do fazer docente, da intencionalidade pedagógica e da mediação da aprendizagem. É precisamente nessa lacuna formativa que se situa a problemática deste estudo.

O desafio, portanto, não é apenas individual, mas estrutural. Carneiro (2023) ressalta que, embora a LDB permita a atuação de bacharéis na docência técnica, essa prerrogativa legal não resolve a lacuna pedagógica que persiste no cotidiano escolar. A legislação educacional brasileira, como a Resolução CNE/CP nº 4/2024 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), sinaliza avanços ao reconhecer a necessidade de formação específica para docentes da EPT, mas a materialização dessas diretrizes em políticas efetivas ainda constitui um desafio.

É nesse contexto que este trabalho se constitui como investigação de natureza autobiográfica. A vertente metodológica não decorre de uma escolha meramente narrativa, mas da compreensão de que o cotidiano vivido no exercício professoral, como essa base conceitual metodológica da licenciatura, especialmente no interior de uma escola técnica estadual de ensino médio integrado ao técnico, produz

conhecimentos que não se encontram prontos nos manuais teóricos. A pesquisa autobiográfica, conforme discutem Passeggi, Souza e Vicentini (2011), legitima a experiência como campo de análise, mas, no caso deste estudo, essa experiência está atravessada por interfaces múltiplas que estruturam o ambiente escolar: questões sociais, econômicas, raciais, familiares e institucionais que incidem diretamente sobre o sujeito estudante e, conseqüentemente, sobre o manejo didático-pedagógico da/do professor/a.

O que se observa no chão da escola é que o fazer professoral não se reduz ao ato de ensinar conteúdos técnicos nem ao dilema, ainda que complexo, entre ensino-aprendizagem ou ensino-não-aprendizagem. Ele se constrói na tensão permanente entre teoria e prática, entre planejamento e improviso, entre intencionalidade pedagógica e contingência cotidiana. Muitas vezes, a teoria não formula com precisão as especificidades desse ambiente integrado, marcado pela complexidade do adolescente da escola pública, cuja trajetória é atravessada por vulnerabilidades históricas que desafiam o trabalho docente para além da transmissão de saberes. É justamente nesse espaço de interfaces que se evidencia a importância de uma base conceitual e metodológica própria da licenciatura. Ainda que o professor, no momento da prática, não verbalize os fundamentos que o orientam, sua atuação é movida por referenciais teóricos internalizados ao longo da formação pedagógica inicial em licenciatura. Esses fundamentos estruturam a intencionalidade, organizam o planejamento e sustentam as decisões tomadas no cotidiano escolar. O bacharel, entretanto, em sua formação inicial, não percorre sistematicamente esse itinerário formativo. A lacuna que aqui se problematiza situa-se precisamente nesse ponto: quando o exercício professoral exige mediações complexas no contexto do ensino médio integrado, a ausência dessa base formativa torna-se perceptível nas práticas, nas escolhas metodológicas e na condução da aprendizagem. É a partir dessa vivência concreta, observada e refletida criticamente, que este estudo transforma experiência em objeto de investigação científica.

O objetivo central desta pesquisa é analisar os impactos da ausência de formação inicial pedagógica de docentes bacharéis na qualidade do ensino oferecido nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, com foco nas dimensões didático-pedagógicas da prática docente. Tal análise articula vivência profissional,

fundamentação teórica e exame das políticas educacionais que estruturam a EPT no Brasil. Pretende-se compreender como o manejo didático-pedagógico se configura no cotidiano escolar e em que medida a formação pedagógica influencia a condução da aprendizagem no ensino médio integrado.

Acredito que este estudo possui relevância social e educacional por contribuir com a reflexão crítica sobre as práticas docentes na EPT e por oferecer subsídios para a formulação de políticas de formação inicial e continuada mais adequadas às necessidades do campo. Ao iluminar os desafios vividos por professores bacharéis, pretendo colaborar com o fortalecimento de uma EPT que vá além da mera formação de mão de obra, garantindo uma formação integral, crítica e comprometida com a transformação da realidade. Afinal, a educação profissional e tecnológica deve formar cidadãos conscientes, solidários e autônomos, capazes de compreender seu papel no mundo do trabalho e de transformar a sociedade na qual estão inseridos.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar, à luz da pesquisa autobiográfica e dos referenciais da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, como a ausência de formação pedagógica inicial em docentes bacharéis repercute no manejo didático-pedagógico e no exercício professoral no ensino médio integrado ao técnico, considerando suas implicações para a formação integral omnilateral dos estudantes.

2.2 Objetivos específicos

I. Identificar, a partir da experiência formativa e profissional vivenciada no contexto de uma escola técnica de ensino médio integrado ao técnico, os aspectos que diferenciam a prática docente de bacharéis e licenciados, especialmente no que se refere à construção da formação integral omnilateral dos estudantes; II. descrever e analisar o ofício pedagógico no exercício professoral, tomando como referência as dimensões didático-pedagógicas propostas por Perrenoud (2000) em *As dez novas competências para ensinar*; III. refletir, a partir dos fundamentos teóricos abordados nos componentes curriculares da especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, sobre a formação acadêmica construída no curso e sua

relação com os desafios didático-pedagógicos na EPT; IV. analisar a especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica como possibilidade formativa no âmbito da formação continuada, enquanto caminho potencial para o enfrentamento das lacunas didático-pedagógicas identificadas na prática docente de bacharéis não licenciados no ensino médio integrado ao técnico.

3 DESENVOLVIMENTO

A presente investigação fundamenta-se na pesquisa autobiográfica como abordagem teórico-metodológica que reconhece a experiência vivida como fonte legítima de produção de conhecimento. Ao assumir essa perspectiva, compreendo que não ocupo apenas o lugar de objeto de análise, mas também o de sujeito que interpreta, organiza e atribui sentido à própria trajetória formativa. A “escrita de si”, nesse contexto, não é memorialística. É dispositivo investigativo que permite analisar criticamente o percurso profissional e compreender como se constituem as aprendizagens no exercício da docência.

As autoras e o autor Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza e Paula Perin Vicentini situam a pesquisa autobiográfica como campo que não busca uma verdade anterior ao relato, mas o modo como o sujeito constrói sentidos a partir da experiência. Sob essa ótica, afirmam:

não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371).

A noção de biografização constitui o eixo estruturante deste estudo. Ela permite compreender que o exercício professoral não decorre exclusivamente do domínio técnico ou de procedimentos didáticos previamente organizados. Ele se constrói a partir de experiências formais, não formais e informais, atravessado por interfaces institucionais, sociais e culturais que estruturam o cotidiano do chão da escola.

As autoras e o autor apresentam ainda uma representação da trajetória acadêmica no ensino superior organizada em quatro momentos interligados: A graduação corresponde à formação inicial. A pós-graduação configura a formação do formador. O ingresso no magistério superior caracteriza-se pela atuação como

professor pesquisador. A ascensão funcional culmina no nível de professor titular. Essa organização evidencia que a constituição profissional se dá por “transições estatutárias e identitárias” que marcam a consolidação do sujeito docente ao longo do tempo.

Ao discorrerem sobre essas transições, registram:

Todos esses momentos sinalizam etapas de transição estatutária e identitária, suscetíveis de se revelarem nas escritas de si, seja em gêneros acadêmicos autobiográficos já consagrados na tradição da universidade brasileira como dispositivos de autoavaliação, tais como os memoriais acadêmicos e de formação, seja em gêneros criados com diversas finalidades, ensaios biográficos, diários etnográficos, relatórios, cartas, portfólios. Em todos os casos, a escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não formal e informal. biografização (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 373).

Essa compreensão das transições estatutárias e identitárias descritas pelas autoras e pelo autor encontra ressonância direta no meu próprio percurso formativo e profissional. Ao descreverem a trajetória que vai da graduação à ascensão funcional, evidenciam que cada etapa constitui um momento de reconfiguração do sujeito. É nesse movimento que situo minha análise.

Ao olhar para esse percurso e para as aprendizagens que se constroem ao longo dele, torna-se possível compreender que o exercício professoral não se organiza apenas a partir do domínio técnico de um campo específico de conhecimento. O que se observa no interior da escola é que ensinar exige um conjunto de capacidades que se desenvolvem na relação entre formação, experiência e reflexão sobre a própria prática pedagógica. Nesse sentido, compreender o fazer professoral implica reconhecer que a docência mobiliza competências que vão sendo construídas no próprio movimento da profissão. É nesse horizonte que o referencial apresentado por Philippe Perrenoud (2000) contribui para compreender a complexidade do exercício professoral, ao propor um conjunto de competências que ajudam a interpretar as dimensões que estruturam o trabalho do professor no cotidiano da escola:

O referencial em que nos inspiramos tenta, pois, aprender o movimento da

profissão, insistindo em 10 grandes famílias de competências. Este inventário não é nem definitivo, nem exaustivo. Aliás, nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza. Eis as 10 famílias:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p.

12)

Ao apresentar essas dez famílias de competências, Perrenoud oferece um referencial que ajuda a compreender o exercício professoral para além da simples transmissão de conteúdos. Ensinar envolve organizar situações de aprendizagem, compreender os tempos e ritmos da aprendizagem dos estudantes, dialogar com os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar e enfrentar dilemas éticos que atravessam a profissão. Trata-se, portanto, de um fazer profissional complexo, que exige formação, reflexão e permanente reconstrução da prática pedagógica. É a partir dessa compreensão que passo, no tópico seguinte, a situar minha própria trajetória formativa, apresentando as narrativas do processo formativo que estruturam esta investigação autobiográfica.

3.1 Narrativas do processo formativo

Como já evidenciado anteriormente, a pesquisa autobiográfica permite compreender a formação do sujeito como um processo contínuo de transições identitárias, em que cada etapa acadêmica e profissional contribui para a constituição de novas compreensões sobre si e sobre o mundo do trabalho. É nessa perspectiva que situo minha trajetória.

Minha formação inicial deu-se no campo jurídico. Sou bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Humanas e Exatas do Sertão do São Francisco – FACESF, tendo posteriormente concluído pós-graduação em Direito Público pela Pontifícia

Universidade Católica de Minas Gerais. Essa base formativa estruturou meu pensamento analítico, normativo e político, oferecendo instrumentos para compreender a organização do Estado, as políticas públicas e as responsabilidades institucionais no campo educacional.

Durante a graduação em Direito, iniciei também a licenciatura em História pela Universidade de Pernambuco. Embora não tenha concluído esse curso, o contato com disciplinas introdutórias sobre fundamentos da educação, metodologia do ensino e princípios pedagógicos marcou significativamente minha trajetória. Aquele breve percurso revelou, ainda que de forma inicial, que o ato de ensinar exige fundamentos próprios, distintos da mera exposição de conteúdos.

Posteriormente, aprofundei minha inserção no campo educacional ao concluir especialização em Gestão e Administração Escolar pela UNIFAHE, instituição pela qual também obtive a licenciatura em Letras. Ampliei ainda minha formação como mentor de diretores escolares pela Universidade Federal de Uberlândia, além de cursar pós-graduação em Gestão Escolar pelo Instituto Federal de Santa Catarina e concluir a especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Esse percurso formativo revela uma transição progressiva do campo jurídico para o campo educacional, não como ruptura, mas como ampliação de horizontes. A formação em Direito forneceu rigor técnico e compreensão estrutural das políticas públicas; a formação pedagógica posterior permitiu compreender o exercício professoral como prática intencional, fundamentada teoricamente e orientada à formação integral do sujeito.

Assim, minha trajetória não se organiza de maneira linear, mas como movimento de ampliação identitária. Da formação jurídica à inserção educacional, da técnica normativa à mediação pedagógica, cada etapa contribuiu para consolidar a compreensão de que ensinar é atividade complexa, que exige base conceitual metodológica consistente. É essa construção formativa que sustenta minha leitura crítica sobre os desafios do fazer pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica.

3.2 Experiências e vivências na Educação Profissional e Tecnológica

Minha inserção concreta na Educação Profissional e Tecnológica ocorreu a partir da implantação da Escola Técnica Estadual Professora Maria Amélia de Freitas

Araújo, no município de Cabrobó. Entre 2020 e 2023, acompanhei, como técnico administrativo vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação de Pernambuco, o processo de retomada da obra física, a organização funcional e a constituição dos alicerces pedagógicos e administrativos da instituição.

Estar no interior da construção de uma escola técnica significou participar não apenas de uma estrutura organizacional, mas da consolidação de um projeto educativo. A implantação da ETE não se limitou à finalização de um prédio. Envolveu definição de identidade pedagógica, organização curricular, estruturação de equipes e construção de uma cultura institucional voltada à integração entre formação geral e formação técnica.

Posteriormente, permaneci vinculado à instituição como estagiário em educação até o final de 2023. Essa vivência cotidiana permitiu-me acompanhar práticas pedagógicas, apoiar atividades e observar o protagonismo juvenil como política formativa estruturante do ensino médio integrado. Tornou-se evidente que a EPT exige formação humanística, social e cidadã, capaz de integrar saber conhecer, saber ser, saber conviver e saber fazer.

Também atuei como tutor e, posteriormente, na coordenação temporária do Polo de Educação Profissional a Distância de Pernambuco, sediado na própria ETE. O polo ofertava cursos técnicos na modalidade a distância para estudantes de diferentes municípios. Essa experiência ampliou minha compreensão sobre os múltiplos formatos da EPT e sobre os desafios da mediação pedagógica em ambientes mediados por tecnologias, os quais exigem planejamento e intencionalidade.

Nesse sentido, Zabala (1998) contribui de forma significativa ao esclarecer que a prática educativa não se organiza a partir de modelos prontos ou de receitas metodológicas, mas de fundamentos que estruturam o fazer pedagógico. O autor afirma:

Não se trata de seguir receitas metodológicas, mas de compreender que a prática educativa é um processo intencional, que deve ser coerente com os objetivos, os conteúdos, as atividades e a avaliação. A coerência entre esses elementos é o que permite ao professor dar sentido à sua prática (ZABALA, 1998, p. 45)

Essa compreensão é central para entender que o exercício docente não consiste em aplicar teorias de forma mecânica ou reproduzir discursos pedagógicos em sala de aula. O que a formação licenciada constrói é uma base conceitual que orienta o agir da/do professor/a, ainda que ela/ele não explicita teoricamente cada decisão tomada no cotidiano escolar. A intencionalidade, a coerência entre planejamento e avaliação e a articulação entre objetivos e conteúdos tornam-se dimensões incorporadas ao exercício professoral.

No cotidiano da escola técnica, observei desafios recorrentes. Entre eles, destaco a integração curricular entre base comum e base técnica, a gestão do tempo integral e a complexidade do público adolescente. Tais situações exigem exatamente essa coerência interna da prática pedagógica, não como fórmula pronta, mas como construção contínua que dá sentido ao processo educativo.

Foi nesse cenário que se consolidou a problemática deste trabalho. A experiência concreta na EPT revelou que o domínio do conteúdo específico não é suficiente para garantir qualidade formativa no ensino médio integrado. A prática educativa exige intencionalidade, coerência e fundamentação pedagógica. Como destaca Saviani (2011), a escola deve articular ciência, cultura, trabalho e cidadania em perspectiva formativa integral.

Ao tratar da relação entre educação e trabalho no ensino médio, Saviani (2007), enquanto reorganiza as noções e sentidos mesmos da escola elementar, é categórico ao afirmar que essa relação não pode permanecer implícita. Ela precisa ser assumida de maneira direta, consciente e estruturante:

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 160).

É, pontualmente, disso que estamos tratando quando falamos do ensino médio integrado ao técnico. Não é uma formação para o mercado simplesmente. Não é uma formação puramente abstrata. É a recuperação consciente da relação entre conhecimento e prática. É o saber articulado ao fazer. É a compreensão de que o

conhecimento científico tem autonomia relativa, mas precisa ser reconectado aos processos reais da vida social e do trabalho. Entrando em uma questão que considero central: não basta defender teoricamente a educação integral e repetir o discurso da formação emancipadora.

A educação integral melhor se concretiza se, além de a defendermos teoricamente, organizarmos processos e projetos eco-político-pedagógicos que nos ajudem a estabelecer prioridades de ação e nos orientem sobre as reais necessidades em termos de recursos e condições gerais de infraestrutura para que ela aconteça. (GADOTTI, 2009, p. 11).

Ou seja, não é retórica. É organização concreta. É projeto. É estrutura. É decisão política. É coerência entre o que se diz e o que se faz.

Na direção da formação integral omnilateral, conforme discutem Alves et al. (2024), a superação da unilateralidade implica romper com a fragmentação que separa trabalho manual e trabalho intelectual, reconhecendo o estudante como sujeito histórico em processo de constituição. A educação integral, nessa perspectiva, não se reduz ao tempo ampliado nem à soma de componentes curriculares, mas expressa um projeto formativo que considera o sujeito em suas múltiplas dimensões.

Daí que, ao propor a articulação entre ciência, cultura, trabalho e cidadania, não estou falando de dois caminhos excludentes. Não é trabalhar ou estudar. Não é ensino técnico ou ensino superior. A formação integral, nesse sentido emancipador que estamos defendendo, permite que o estudante transite entre essas possibilidades. Ele pode trabalhar e estudar. Pode iniciar pelo trabalho e depois buscar a universidade. Pode aprofundar seus estudos e posteriormente ingressar no mundo do trabalho. Pode reorganizar sua trajetória conforme sua realidade e suas escolhas.

O essencial é que essa decisão não seja imposta pela limitação formativa, mas construída a partir de uma base sólida, crítica e consciente. A educação integral, quando pensada nessa perspectiva omnilateral, fortalece a liberdade do sujeito. E liberdade aqui não é abstração. É capacidade concreta de agir no mundo. Não podemos ignorar que esse mundo é estruturado pelo capital. O sujeito estudante precisa estar apto a exercer sua autoridade cidadã, possibilitada por meio da relação de aprendizagem emancipadora, dentro dessa realidade. Não para submeter-se cegamente a ela, mas para compreendê-la, posicionar-se e atuar nela de forma crítica.

Por isso, quando me refiro à formação integral, não estou tratando, necessariamente, de educação em tempo integral. Refiro-me a uma concepção formativa que possibilite ao sujeito não apenas ocupar um lugar no mundo, mas constituir-se como sujeito para o mundo. Um sujeito capaz de compreender as estruturas sociais, econômicas e culturais que o atravessam e de interagir com elas de maneira consciente, crítica e historicamente situada. Essa compreensão articula-se diretamente à relação entre conhecimento e trabalho discutida anteriormente, pois é na recuperação dessa unidade que a escola de ensino médio integrado encontra seu sentido formativo mais profundo.

Atualmente, na função de Secretário Executivo de Educação do município de Cabrobó, mantenho articulação indireta com a Educação Profissional e Tecnológica, na medida em que a gestão pública demanda uma compreensão sistêmica da relação entre educação básica e educação profissional. Essa posição amplia minha capacidade de análise das políticas educacionais e fortalece minha reflexão acerca da formação docente, especialmente no que se refere aos limites enfrentados por professores não licenciados no manejo didático-pedagógico e na organização da prática educativa.

Assim, as experiências vivenciadas na ETE Professora Maria Amélia de Freitas Araújo constituem a base empírica desta pesquisa. É a partir dessas vivências que se torna possível analisar os impactos da ausência de formação pedagógica inicial, problematizar lacunas didáticas e discutir caminhos formativos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. O percurso aqui apresentado não se limita à narrativa de experiências, mas fundamenta a investigação proposta, articulando prática, reflexão e referencial teórico na busca por compreender e enfrentar a problemática que orienta este estudo.

3.3 Reflexões sobre a formação acadêmica no curso

A análise da formação acadêmica construída ao longo da especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica constitui momento decisivo desta pesquisa. Não se trata apenas de rememorar conteúdos estudados, mas de refletir, à luz dos fundamentos teóricos abordados nos componentes curriculares, sobre como essa formação dialoga com os desafios didático-pedagógicos identificados na prática

da Educação Profissional e Tecnológica.

Este tópico responde diretamente a dois movimentos fundamentais do trabalho. Primeiro, ao objetivo de refletir sobre a formação acadêmica construída no curso e sua relação com os desafios do manejo didático-pedagógico na EPT. Segundo, ao objetivo de analisar a própria especialização como possibilidade formativa no âmbito da formação continuada, especialmente diante das lacunas pedagógicas observadas na atuação de docentes bacharéis no ensino médio integrado ao técnico.

É preciso deixar claro que esta análise não parte da premissa de que uma especialização possa substituir a licenciatura. A licenciatura é um percurso sistemático e estruturado de formação para o exercício professoral, cujo núcleo é o ensinar enquanto prática intencional, fundamentada em referenciais da didática, da psicologia da educação, da sociologia educacional e das teorias do currículo. O bacharel forma-se para o exercício técnico de sua área específica. O licenciado forma-se para o exercício do ensinar.

Entretanto, reconhecer essa distinção não significa ignorar o papel da formação continuada. A especialização em Docência na EPT, voltada a professores em exercício, pode constituir uma lente formativa capaz de tornar visíveis lacunas pedagógicas antes não percebidas. Ao oferecer fundamentos históricos, políticos, epistemológicos e didáticos da Educação Profissional e Tecnológica, o curso cria condições para que o professor bacharel identifique limites em sua prática, reflita criticamente sobre eles e desenvolva novas possibilidades de atuação.

Não se trata, portanto, de apresentar a especialização como solução mágica ou como superação plena da ausência de licenciatura. Trata-se de analisá-la como caminho formativo possível, como espaço de aprofundamento pedagógico que pode contribuir, de maneira consistente, para o enfrentamento das fragilidades didático-pedagógicas no ensino médio integrado.

Nesse sentido, com entendimentos do meu percurso formativo, os componentes curriculares estudados ao longo do curso deixam de ser apenas exigências acadêmicas e passam a ser compreendidos como instrumentos analíticos. Eles oferecem categorias de interpretação, referenciais críticos e fundamentos teóricos que permitem reler a experiência vivenciada na EPT e transformá-la em objeto de investigação.

A seguir, apresento a articulação de, no mínimo, seis componentes curriculares com a temática e os objetivos deste trabalho, destacando suas contribuições para a compreensão do fazer pedagógico na EPT, as dificuldades encontradas no percurso formativo, os aprendizados consolidados e as possibilidades de intervenção pedagógica decorrentes desse processo.

3.3.1 Trabalho-Educação: Fundamentos Teóricos e Didáticos I e II

Aproveito este momento do trabalho, ao tratar da relação entre trabalho e educação, para construir uma reflexão que articule os referenciais teóricos estudados nos componentes curriculares Trabalho-Educação: Fundamentos Teóricos e Didáticos I e II com as inquietações que atravessam este estudo. Este trabalho não se compromete em formular uma nova pedagogia para a Educação Profissional e Tecnológica. Antes disso, busca compreender as lacunas existentes nas pedagogias que atravessam esse campo, especialmente no que diz respeito ao exercício professoral e às competências necessárias ao ensinar. Falar sobre ensinar, portanto, exige voltar a alguns fundamentos das ciências da educação e, particularmente, ao modo como a própria EPT tem sido concebida em seus fundamentos políticos e pedagógicos.

Nesse percurso, torna-se necessário reconhecer o lugar que a educação profissional ocupa na contemporaneidade. Ao discutir essa questão, Fischer e Franzoi destacam que a EPT se apresenta como um espaço privilegiado para pensar o trabalho em sua dimensão formativa:

Por tudo isso, quer-se sublinhar esse lugar de destaque da educação profissional nas atuais políticas educacionais. Parte-se do pressuposto de que a mesma é lócus privilegiado para que o trabalho adquira um lugar de dignidade, porque é aí que as vivências de trabalho circulam ou podem circular com todo o seu vigor, com a sua força de princípio educativo no âmbito político-pedagógico na escola. Mas, para tal, não deve nunca perder de vista a formação integral do ser humano, que articula ciência, trabalho e cultura [...] Desse ponto de vista, o foco, aqui, para além da dualidade entre educação básica e educação profissional, é a dualidade no interior da própria educação profissional, que confere ao trabalho um lugar limitado à experiência histórica hegemônica atual: o trabalho na sua dimensão abstrata e, conseqüentemente, o trabalhador enquanto força de trabalho (FISCHER;

FRANZOI, 2008, p. 41).

A partir dessa reflexão, torna-se possível perceber que o desafio da educação profissional não se limita à oferta de qualificação técnica. O problema central reside na superação de uma concepção que reduz a formação profissional à instrumentalização da mão de obra para o mercado de trabalho. Quando a educação assume apenas essa função, o sujeito humano é objetificado, transformado em força de trabalho e reduzido a uma lógica produtivista que ignora sua complexidade histórica, cultural e social. Distante disso, o horizonte que orienta este trabalho aproxima-se de concepções de educação emancipadora, omnilateral e integral, que compreendem o sujeito em sua totalidade.

É justamente nesse ponto que emerge uma questão fundamental para este estudo: o que entendemos por pedagogia? Em termos gerais, pode-se compreender pedagogia como a construção das condições e possibilidades da aprendizagem enquanto campo científico da educação. Contudo, o conceito de pedagogia ultrapassa essa definição inicial e se desdobra em diferentes concepções que expressam projetos distintos de formação humana. Ao dialogar com os estudos de Fischer e Franzoi e com as reflexões de Frigotto, torna-se possível identificar ao menos quatro concepções de pedagogia que ajudam a compreender os tensionamentos presentes na Educação Profissional e Tecnológica.

Fischer e Franzoi identificam, ao menos, duas concepções distintas que atravessam o campo da educação profissional. A primeira refere-se ao que pode ser compreendido como *pedagogia do capital*, marcada pela compreensão da educação profissional como preparação para o mercado de trabalho: “Esse lugar do trabalho no interior da educação profissional dá-se especialmente na versão mais corriqueira: a de preparação para o mercado de trabalho” (FISCHER; FRANZOI, 2008, p. 41).

Essa concepção tende a reduzir a educação profissional a um instrumento de adaptação do sujeito às exigências produtivas do sistema econômico. Em oposição a essa lógica, as autoras apontam para outra perspectiva pedagógica, a *pedagogia da educação profissional*, orientada pela formação humana integral: “Quando se fala em encontrar um lugar digno para o trabalho na escola, fala-se do trabalho na sua complexidade, e da necessidade de promover uma formação que incorpore uma concepção e respeito do trabalhador enquanto ser humano integral” (FISCHER;

FRANZOI, 2008, p. 47).

Essa tensão entre duas pedagogias evidencia que o debate sobre educação profissional não é apenas pedagógico, mas profundamente político. A forma como se concebe o trabalho dentro da escola define também o tipo de sujeito que se pretende formar.

Essa mesma discussão aparece nas reflexões de Frigotto ao analisar as transformações recentes nas relações entre trabalho e educação. O autor mostra que, no contexto das reformas neoliberais e da reorganização produtiva do capital, emerge um conjunto de discursos que passam a orientar as políticas educacionais e os projetos formativos. Nesse cenário, difundem-se expressões como empregabilidade, laborabilidade e *pedagogia das competências*. Como afirma:

No campo das relações de trabalho e formação humana, esta nova vulgata, sob os signos do neoliberalismo e pós-modernismo, assume aquilo que esses autores denominam 'novlangue' (uma nova língua): fim do trabalho, não centralidade do trabalho, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, empregabilidade, laborabilidade, pedagogia das competências, etc. (FRIGOTTO, 2001, p. 72)

Associada a essa lógica aparece também aquilo que o autor denomina *pedagogia da competitividade*, que passa a orientar grande parte das políticas educacionais contemporâneas. Nessa perspectiva, a formação escolar passa a ser organizada em função das exigências da competitividade econômica e da adaptação dos sujeitos às transformações do mercado de trabalho.

Contudo, ao discutir os fundamentos de uma educação emancipadora, Frigotto aponta para outro horizonte formativo:

Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento "sustentável". Afirmar a ideia de que essa educação, por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico (FRIGOTTO, 2001, p. 82)

É nesse horizonte que este estudo se situa. Ao mobilizar essas diferentes concepções de pedagogia, não se busca responder simplesmente à pergunta *o que é pedagogia*, mas compreender qual pedagogia se mostra coerente com uma

perspectiva de educação humanista e libertadora. Nesse ponto, torna-se inevitável o diálogo com a obra de Paulo Freire (2020).

Ao refletir sobre o sentido de uma pedagogia comprometida com a transformação social, Freire afirma:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2020, p. 57)

No prefácio dessa mesma obra, Ernani Maria Fiori sintetiza de maneira precisa o sentido dessa pedagogia ao afirmar que: “A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FREIRE, 2020, p. 11). Essas reflexões ajudam a compreender que a pedagogia que interessa a este trabalho é aquela comprometida com a formação de sujeitos históricos capazes de compreender e transformar as condições de sua própria existência.

Por fim, ao discutir o Ensino Médio integrado à educação profissional, estudos recentes também problematizam a necessidade de superar a histórica separação entre formação geral e formação técnica. Nesse sentido, argumenta-se que a articulação entre essas dimensões deve garantir uma formação humana ampla, capaz de integrar ciência, cultura, tecnologia e trabalho, evitando que a educação profissional se limite à preparação imediata para o mercado (SILVA; PONTES, 2023).

Assim, ao articular essas diferentes contribuições teóricas, compreendo que os desafios didático-pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica não podem ser analisados isoladamente do debate mais amplo sobre trabalho, formação humana e projeto de sociedade. É justamente nesse ponto que situo também a minha própria experiência formativa ao longo deste curso de especialização. Ao olhar para os componentes curriculares Trabalho-Educação: Fundamentos Teóricos e Didáticos I e II, percebo-os como momentos imprescindíveis deste percurso formativo. As reflexões construídas neste tópico dialogam diretamente com dois movimentos que atravessam este trabalho: por um lado, permitem revisitar criticamente a formação acadêmica

construída no curso, analisando de que maneira os fundamentos teóricos estudados contribuem para compreender os desafios do manejo didático-pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica; por outro, possibilitam compreender a própria especialização como espaço de formação continuada que amplia o horizonte de compreensão da docência, especialmente diante das lacunas pedagógicas frequentemente observadas na atuação de docentes bacharéis no ensino médio integrado ao técnico.

Ao retomar minha própria trajetória formativa nesse processo, percebo que esses componentes funcionam como uma espécie de lente teórica e metodológica para observar o fazer pedagógico. Ao entrar em contato com os referenciais estudados, com os debates promovidos nesses componentes e com as metodologias mobilizadas no curso, torna-se possível compreender o ensino para além da simples transmissão de conteúdos, reconhecendo-o como um campo que exige reflexão, intencionalidade pedagógica e compreensão dos sujeitos que aprendem. Nesse movimento de apropriação teórica e diálogo constante com a prática, o professor bacharel pode perceber-se gradualmente como um sujeito mais preparado para interagir com o ensinar propriamente dito, desenvolvendo aquilo que, neste trabalho, tenho chamado de manejo didático-pedagógico. É justamente nessa travessia entre teoria, formação e prática docente que esses componentes curriculares assumem um papel decisivo para a compreensão e o fortalecimento da docência na Educação Profissional e Tecnológica.

3.3.2 A Docência na EPT: contingências históricas e práticas inspiradoras; e Práticas educativas integradoras na EPT: teorias e didáticas

Ao avançar na análise da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, torna-se necessário compreender que o exercício professoral não pode ser pensado apenas como transmissão de conteúdos técnicos ou científicos, mas como uma atividade profundamente pedagógica, intencional e socialmente situada, como já vimos aqui. É nesse sentido que o debate proposto pelo componente curricular Docência na EPT: contingências históricas e práticas inspiradoras, articulado ao componente Práticas educativas integradoras na EPT: teorias e didáticas, oferece um importante horizonte de reflexão para este trabalho. Ambos os

componentes permitem compreender que a docência na Educação Profissional e Tecnológica se constrói na intersecção entre história, política educacional, formação docente e práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana integral. Assim, compreender a docência nesse campo exige reconhecer que o ensino na EPT não se limita à dimensão técnica do trabalho, mas envolve a mediação pedagógica necessária para a produção de conhecimento, para a formação crítica dos sujeitos e para a compreensão das múltiplas dimensões que constituem o estudante no espaço escolar.

Nesse sentido, ao discutir a docência na EPT, torna-se indispensável compreender o próprio conceito de *trabalho pedagógico*, uma vez que é ele que delimita a natureza do fazer docente:

Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos (FERREIRA, 2010)

Tal definição torna-se central para este estudo, pois evidencia que o ensino não se reduz ao domínio do conteúdo, mas envolve planejamento, intencionalidade, métodos e estratégias pedagógicas orientadas para a construção do conhecimento. Ao trazer essa discussão para o interior da Educação Profissional e Tecnológica, é possível compreender que uma das lacunas frequentemente observadas na atuação de docentes bacharéis reside justamente na ausência dessa dimensão pedagógica estruturada. Não se trata, evidentemente, de negar os conhecimentos técnicos desses profissionais, mas de reconhecer que o exercício da docência exige uma dimensão formativa que ultrapassa o domínio do conteúdo específico e que se relaciona diretamente com aquilo que neste trabalho venho denominando de manejo didático-pedagógico.

Essa compreensão torna-se ainda mais evidente quando se considera que o trabalho pedagógico possui características próprias que o distinguem de outras formas de trabalho. Fuentes e Ferreira (2017) apresentam o trabalho pedagógico como uma categoria que sintetiza diferentes dimensões constitutivas da prática educativa:

Apresenta-se o trabalho pedagógico como categoria que sintetiza aspectos que têm por base os seguintes pressupostos: a) é trabalho e como tal denota características ontológicas e históricas; b) envolve o trabalho de profissionais da educação e de estudantes, portanto sua produção é relativa sempre a um

determinado grupo de sujeitos; c) é pedagógico, portanto especificamente orientado a um processo de produção de conhecimentos; d) é intencional, tem objetivos definidos em sua sociabilidade, então, é político (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 724)

Ao trazer essa perspectiva para o debate sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica, torna-se possível compreender que ensinar é sempre uma atividade intencional, social e política. Portanto, o trabalho docente exige não apenas domínio técnico, mas também uma compreensão teórica capaz de orientar a prática pedagógica. É justamente nesse ponto que a formação docente se revela fundamental, pois permite ao professor compreender o sentido de sua prática e a natureza do processo educativo que conduz. Assim, a dimensão pedagógica passa a ocupar um lugar central na organização do trabalho educativo, pois é ela que articula teoria, prática e intencionalidade no interior do processo de ensino:

A dimensão pedagógica é a que incorpora ao trabalho os aspectos teóricos e filosóficos, alinhando-os e articulando-os com foco na sua finalidade específica, ou seja, na produção do conhecimento. É a que promove a fluidez, aponta a direção e dissipa as tensões relativas à especificidade do trabalho em educação. Por isso, é a dimensão que demarca e caracteriza o trabalho quanto aos seus aspectos intencionais na produção do conhecimento (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 727)

Essa afirmação permite compreender que o fazer docente não pode prescindir de uma base teórica que organize a prática pedagógica. Ao contrário, a ação educativa se desenvolve a partir de uma orientação teórica que dá sentido às escolhas metodológicas, às estratégias de ensino e às formas de mediação do conhecimento. É justamente nesse ponto que o debate promovido pelos componentes curriculares analisados neste tópico dialoga diretamente com a tradição crítica da pedagogia brasileira, especialmente com as contribuições da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011), que compreende a educação como prática social mediadora do acesso ao conhecimento historicamente produzido. Nessa perspectiva, o ensino não pode ser entendido como mera adaptação do sujeito estudante ao mundo existente, mas como um processo que possibilita ao sujeito compreender criticamente a realidade e atuar sobre ela.

Ao mesmo tempo, discutir a docência na EPT exige reconhecer a complexidade dos sujeitos presentes no espaço escolar. O chão da escola é marcado por múltiplas experiências sociais, culturais e históricas que atravessam a trajetória dos estudantes. É nesse contexto que emerge a necessidade de compreender a diversidade como categoria fundamental para a organização das práticas pedagógicas. Ferreira (2015) alerta que o conceito de diversidade não pode ser tratado apenas como um termo retórico no interior das políticas educacionais, afirmando que:

Aplicado ao currículo nacional, o conceito de *diversidade* não pode ser apenas um jargão, porque incorporar esse *conceito* sem fundamentá-lo teoricamente, ou apenas como um conteúdo curricular ou tema transversal, significa esvaziá-lo e reduzi-lo à retórica política, que desconsidera e negligencia questões sociais, econômicas e culturais prementes existentes no cerne desse conceito (FERREIRA, 2015, p. 307)

Essa reflexão torna-se particularmente relevante quando se pensa a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que os estudantes que compõem o ensino médio integrado ao técnico carregam trajetórias marcadas por diferentes experiências sociais, culturais e educacionais. Assim, compreender a diversidade significa reconhecer que os sujeitos aprendem de formas distintas e que o currículo precisa dialogar com essas diferenças:

Um currículo para o século XXI não pode prescindir de versatilidade, isto é, não pode deixar de responder às diferenças individuais; o que se aprende deve ser abordado de forma dinâmica, instigante e estar relacionado à vida real do estudante de forma que faça sentido para sua experiência humana (FERREIRA, 2015, p. 314)

Ao trazer essa discussão para o interior deste trabalho, torna-se possível compreender que a diversidade constitui mais uma interface fundamental do manejo didático-pedagógico. A professora e o professor que atua, ou não, na Educação Profissional e Tecnológica precisa desenvolver a capacidade de reconhecer as singularidades dos estudantes, suas trajetórias sociais, seus ritmos de aprendizagem e suas formas de interação com o conhecimento. Sem essa compreensão, o processo educativo corre o risco de reproduzir práticas excludentes ou de não responder às necessidades reais dos sujeitos que frequentam a escola.

Daí que a compreensão do trabalho pedagógico, articulada à reflexão sobre diversidade e formação docente, permite avançar na construção do conceito que este estudo vem desenvolvendo ao longo de suas seções. Quando Fuentes e Ferreira afirmam que o trabalho pedagógico se constitui como uma prática multidimensional que articula diferentes dimensões da ação educativa, tornam evidente que a docência envolve muito mais do que a transmissão de conteúdos: “Desenvolve-se a partir da filiação objetiva a uma determinada teoria pedagógica, ou seja, um trabalho organizado e estruturado segundo uma base teórica apropriada” (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 728).

E é justamente nessa articulação entre teoria, prática e intencionalidade que se constrói aquilo que os autores denominam de práxis pedagógica, entendida como a síntese das diferentes dimensões do trabalho educativo: “Dessa maneira, uma associação multidimensional do trabalho pedagógico, reunindo, em suas características, as dimensões histórico-ontológica, pedagógica, social e política” (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 735).

Ao retomar essa compreensão no interior deste estudo, torna-se possível afirmar que aquilo que venho denominando de *manejo didático-pedagógico* se aproxima diretamente dessa ideia de práxis pedagógica. Trata-se da capacidade de articular conhecimentos teóricos, estratégias didáticas, compreensão dos sujeitos e intencionalidade educativa no interior do processo de ensino.

Nesse sentido, quando se observa a atuação de docentes bacharéis no ensino médio integrado ao técnico, percebe-se que muitas das dificuldades enfrentadas em sala de aula não decorrem da ausência de conhecimento técnico, mas da ausência dessa mediação pedagógica estruturada. Não se trata de afirmar que professores licenciados estejam isentos dessas dificuldades, mas de reconhecer que a formação inicial voltada à docência oferece, em princípio, um conjunto de instrumentos teóricos e metodológicos que contribuem para o desenvolvimento dessa competência pedagógica. É justamente nesse ponto que a especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica se apresenta como um espaço formativo potente, capaz de contribuir para a construção dessa dimensão pedagógica do trabalho docente.

3.3.3 Projetos político-pedagógicos, planos de ensino e avaliação da EPT: teorias e didáticas; e práticas educativas para a permanência e êxito discente na EPT

Ao aproximar o debate sobre formação docente na Educação Profissional e Tecnológica dos elementos estruturantes da organização pedagógica da escola, torna-se necessário considerar o papel do projeto político-pedagógico, dos planos de ensino e das concepções de avaliação no interior da prática educativa. Mais do que instrumentos administrativos ou burocráticos, esses elementos constituem espaços de reflexão coletiva sobre os sentidos da formação humana, sobre os objetivos educacionais da instituição e, sobretudo, sobre as condições concretas em que o trabalho docente se realiza. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico da escola assume relevância não apenas na construção de uma educação voltada para a cidadania, como apontam diferentes estudos sobre o tema, mas também como um espaço institucional de reflexão crítica sobre o próprio fazer docente, especialmente quando se considera a presença de professores bacharéis que ingressam na docência da EPT sem uma formação pedagógica inicial sistematizada.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico pode constituir-se como um dispositivo formativo coletivo (GADOTTI, 1995), capaz de orientar práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, provocar processos de formação continuada no interior da própria escola. Ao refletir sobre os objetivos formativos, sobre os currículos e sobre as estratégias de ensino, a instituição também é chamada a repensar os modos pelos quais os docentes constroem sua prática pedagógica, criando condições para enfrentar lacunas relacionadas ao manejo didático-pedagógico frequentemente observadas entre professores oriundos de formações bacharelescas.

Essa reflexão dialoga diretamente com a compreensão da natureza do trabalho educativo apresentada por Saviani, para quem a educação se situa no campo do trabalho não-material e tem como finalidade produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo singular, a humanidade historicamente construída pelo conjunto dos homens. Nessa perspectiva, o trabalho educativo implica tanto a identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos estudantes quanto a organização das formas pedagógicas mais adequadas para que tal assimilação se realize no espaço escolar. É nesse contexto que se compreende a importância do

chamado “saber escolar”, entendido como o saber sistematizado e organizado didaticamente para possibilitar sua transmissão e assimilação no interior da escola:

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2015, p. 290)

Ao considerar essa dimensão do saber escolar, aproxima-se novamente a discussão sobre aquilo que neste estudo foi denominado manejo didático-pedagógico. Trata-se, em outras palavras, da capacidade de organizar conteúdos, tempos, espaços e estratégias de ensino de modo a tornar possível a apropriação do conhecimento pelos estudantes. No campo da Educação Profissional e Tecnológica, essa dimensão torna-se ainda mais relevante quando se pensa na formação humana integral e na perspectiva omnilateral de desenvolvimento, na qual a educação não se restringe à transmissão de conteúdos técnicos, mas se orienta para a formação plena do sujeito.

Nesse horizonte, as práticas educativas voltadas para a permanência e o êxito discente na EPT precisam considerar uma concepção de educação comprometida com a emancipação humana. Tal compreensão reforça a necessidade de pensar processos formativos que articulem conhecimentos científicos, técnicos, éticos e culturais, reconhecendo o estudante em sua integralidade e considerando as múltiplas dimensões de seu desenvolvimento. Essa perspectiva também encontra respaldo na concepção Saviani de educação como processo de formação humana historicamente construído:

Note-se que libertar-se, aqui, não tem o sentido de livrar-se, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos (SAVIANI, 2015, p. 291)

Por fim, a reflexão sobre os processos formativos na EPT conduz inevitavelmente ao debate sobre avaliação da aprendizagem. Em cursos de ensino médio integrado ao técnico, a avaliação assume papel fundamental não apenas para mensurar resultados, mas para orientar processos formativos que contribuam para a permanência e o êxito dos estudantes. Uma avaliação restrita à dimensão cognitiva tende a reduzir a complexidade da formação humana, desconsiderando aspectos éticos, sociais, culturais e profissionais que também constituem o desenvolvimento do sujeito. Assim, pensar a avaliação na perspectiva da educação integral implica reconhecer que o processo educativo envolve múltiplas dimensões do aprender, articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores:

Ao tempo que se discute a reinvenção do ensino médio, o processo requer muita atenção para as questões da avaliação das aprendizagens. Cabe colocar o processo avaliativo no centro do debate do grupo de educadores da escola e alinhá-lo à organização do trabalho pedagógico, ao currículo e à perspectiva da formação omnilateral (MACHADO; SILVA; SOUZA, 2016, p. 2018)

Para finalizar esta discussão sobre a integração entre os componentes curriculares do curso e o desenvolvimento desta pesquisa, é possível afirmar que os estudos realizados ao longo da especialização contribuíram de maneira significativa para a compreensão dos desafios relacionados ao manejo didático-pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica. A análise das proposições formativas presentes nesses componentes evidencia que o curso de especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica se constitui como um espaço relevante de formação continuada, especialmente no que diz respeito à superação das lacunas pedagógicas observadas na atuação de docentes não licenciados no ensino médio integrado ao técnico. Assim, compreende-se que processos formativos dessa natureza representam uma resposta consistente e necessária para qualificar o trabalho docente na EPT, apontando para a importância de que a formação pedagógica dos professores da base técnica seja cada vez mais incorporada como elemento estruturante dos currículos formativos e das políticas de desenvolvimento profissional docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar a este momento final do trabalho significa, inevitavelmente, retornar à pergunta fundadora que orientou toda esta investigação e que nasceu das inquietações observadas no cotidiano da Educação Profissional e Tecnológica. A questão que mobilizou esta pesquisa foi compreender se a ausência de formação inicial pedagógica de professores bacharéis não licenciados compromete a qualidade da formação técnica oferecida aos estudantes do ensino médio integrado ao técnico. Ao longo deste percurso investigativo, construído a partir de minha própria trajetória formativa, das experiências vividas no interior de uma escola técnica e do diálogo com o referencial teórico mobilizado, tornou-se possível afirmar que essa ausência, de fato, pode produzir impactos significativos no exercício professoral. O domínio do conhecimento técnico, embora seja condição importante para a atuação docente na base técnica da Educação Profissional e Tecnológica, não se revela suficiente quando o professor precisa lidar com as múltiplas dimensões que atravessam o processo educativo.

A sala de aula é um espaço complexo, atravessado por dimensões sociais, culturais, emocionais e cognitivas que exigem do professor muito mais do que domínio do conteúdo. Exigem capacidade de mediação pedagógica, compreensão das especificidades da juventude, organização didática da aprendizagem e construção de estratégias que permitam articular conhecimento científico, formação técnica e formação humana. Ao observar a prática docente de professores licenciados e professores bacharéis não licenciados, tornou-se evidente que a ausência de uma base pedagógica estruturada tende a fragilizar aquilo que ao longo deste trabalho denominei de manejo didático-pedagógico da sala de aula.

Foi a partir dessa inquietação que se estruturou o segundo objetivo específico deste trabalho, que consistiu em descrever e analisar o ofício pedagógico no exercício professoral tomando como referência as dimensões didático-pedagógicas propostas por Perrenoud (2000) em sua obra *As dez novas competências para ensinar*, inferidas anteriormente. Ao mobilizar esse referencial, tornou-se possível compreender que o exercício da docência não se reduz à transmissão de conteúdos, mas exige a mobilização de um conjunto complexo de competências profissionais que organizam a prática educativa.

Ao dialogar com essas dez famílias de competências, percebo que grande parte delas está diretamente relacionada àquilo que a formação inicial em licenciatura tradicionalmente procura desenvolver na/o futura/a professor/a. Organizar situações de aprendizagem, administrar a progressão dos saberes, envolver os estudantes no processo formativo e lidar com os dilemas éticos da profissão são dimensões que exigem preparação pedagógica específica. Ao longo deste trabalho, ao analisar o cotidiano da Educação Profissional e Tecnológica, tornou-se evidente que a ausência dessa base formativa pode produzir dificuldades no planejamento didático, na condução das atividades de aprendizagem e na gestão das situações adversas que emergem no cotidiano da sala de aula. No entanto, também se tornou evidente que essa ausência não constitui um limite definitivo. O que este trabalho demonstra é que a formação continuada pode desempenhar papel fundamental no enfrentamento dessas lacunas formativas.

É nesse ponto que se insere a importância da especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica analisada neste estudo. Ao longo do curso, tive a oportunidade de entrar em contato com fundamentos teóricos da educação, discutir concepções de currículo, refletir sobre avaliação da aprendizagem, compreender a complexidade do trabalho docente e dialogar com autores que estruturam a base formativa da licenciatura. Esse percurso formativo produziu deslocamentos importantes em minha compreensão sobre o fazer professoral. Posso afirmar que termino esta etapa da minha formação continuada profundamente diferente de como iniciei. Ao ingressar no curso, minhas inquietações estavam centradas principalmente nas dificuldades observadas no cotidiano da sala de aula. Ao concluir esta formação, essas inquietações foram ressignificadas à luz de referenciais teóricos que permitiram compreender com maior profundidade as dimensões pedagógicas que estruturam o exercício docente.

Outro elemento que se revelou fundamental ao longo deste processo formativo foi a experiência de escrita do memorial de formação. O exercício de escrever sobre minha própria trajetória acadêmica e profissional produziu um movimento reflexivo que ultrapassa o simples registro de experiências. A escrita do memorial tornou-se um dispositivo de análise da própria formação. Ao revisitar meu percurso formativo, desde a formação inicial no campo jurídico até minha inserção no campo educacional e na

Educação Profissional e Tecnológica, fui levado a identificar rupturas, continuidades e deslocamentos que contribuíram para a constituição da minha identidade docente. As atividades de leitura e escrita realizadas durante a elaboração do memorial fortaleceram minha competência acadêmica, ampliaram minha capacidade de análise crítica e contribuíram para organizar de maneira mais consciente as experiências vividas ao longo da minha trajetória profissional.

Assim, ao concluir esta investigação, compreendo que a especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica se apresenta como um caminho formativo relevante para professores bacharéis que ingressam na docência sem terem passado pela formação pedagógica da licenciatura. A formação continuada, quando estruturada a partir de bases teóricas consistentes e articulada às experiências concretas do exercício professoral, tem potencial para enfrentar as lacunas formativas que emergem na prática docente. Mais do que oferecer respostas prontas, esse processo formativo amplia a capacidade de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e fortalece o desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, encerro este trabalho reafirmando que a Educação Profissional e Tecnológica exige professores capazes de articular conhecimento técnico, sensibilidade pedagógica e compromisso com a formação integral dos estudantes. A docência nesse campo não pode ser reduzida ao domínio de conteúdos técnicos. Ela exige compreensão das dimensões humanas da educação, capacidade de mediação pedagógica e compromisso ético com a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo do trabalho e atuar nele de maneira consciente. É nessa perspectiva que situo a importância deste percurso formativo e as reflexões construídas ao longo desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Brena Kesia Ribeiro; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; FERNANDES, Natal Lânia Roque; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. *A educação na perspectiva da formação omnilateral e emancipatória: compreensão dos professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará*. *Educação*, Santa Maria, v. 49, 2024.
- 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. 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 18 de dezembro de 2024. Define as diretrizes para a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2024.
- CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. 26. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2023.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.
- FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010.
- FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade na BNCC: relações de poder e interesses ocultos. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.582>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 73. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora*. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71–87, jan./jun. 2001.
- FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n.

3, p. 722–737, jul./set. 2017.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. *O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MACHADO, Ilma Ferreira; SILVA, Rose Márcia da; SOUZA, Maria de Lourdes Jorge de. Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 207–221, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160336>.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369–386, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>.

PERRENOUD, Philippe. *As dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 34, p. 152–180, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286–293, jun. 2015.

SILVA, José Claudio dos Santos; PONTES, Edel Alexandre Silva. O ensino médio integrado e suas formas: conceitos e questionamentos. *Revista Contemporânea*, v. 3, n. 7, p. 8902–8917, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56083/RCV3N7-080>.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Métodos para ensinar competências*. Porto Alegre: Penso, 2020.