

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE CRÍTICA DAS OMISSÕES NORMATIVAS E CONTRADIÇÕES ESTRUTURAIS

PEDAGOGICAL TRAINING AND TEACHING WORK IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS OF NORMATIVE OMISSIONS AND STRUCTURAL CONTRADICTIONS

FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y TRABAJO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS OMISIONES NORMATIVAS Y CONTRADICCIONES ESTRUCTURALES

Romário Silva Ribeiro¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: A expansão institucional da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira, intensificada após a criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008, ampliou significativamente as exigências sobre o trabalho docente, impondo atuação verticalizada em múltiplos níveis e modalidades de ensino. A presença expressiva de professores bacharéis profissionais sem formação pedagógica inicial sistemática evidencia tensões entre as demandas institucionais e as condições efetivas de preparação para a docência. Este artigo analisa criticamente as políticas institucionais que regulam o trabalho docente na EPT, com ênfase nas omissões normativas relativas à formação pedagógica de professores bacharéis. Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza documental, cujo corpus compreende a Lei nº 11.892/2008, diretrizes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), Resolução CNE/CP nº 02/2015, Decreto nº 5.154/2004 e planos institucionais da Rede Federal. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), estruturou-se em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Os achados revelam contradições estruturais: enquanto os marcos legais preconizam a integração curricular e a docência polivalente, os documentos institucionais apresentam silêncios normativos sobre a formação pedagógica inicial e continuada dos bacharéis, fragmentação das políticas de formação docente e descompasso entre exigências regulatórias e dispositivos de apoio institucional. À luz da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008) e da análise das contradições entre educação e trabalho de Frigotto (2012), conclui-se que a ausência de políticas estruturadas de formação pedagógica compromete a efetivação do projeto educativo integrador da EPT, perpetuando dificuldades didático-pedagógicas e fragilizando a construção da identidade docente. O estudo contribui para o campo ao evidenciar a dimensão institucional e política das dificuldades enfrentadas por professores bacharéis, deslocando o foco da responsabilização individual para a análise crítica das estruturas regulatórias.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação Profissional e Tecnológica. Formação pedagógica.

¹Discente do curso de Doutorado em Educação na Christian Business School-CBS. Mestre em Educação pela UTIC - PY e reconhecido no Brasil pela UNIMES. Graduado em Administração (UFPI) e Licenciado em História (UESPI). Professor do IFPI Campus Altos.

²Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS.

ABSTRACT: The institutional expansion of Brazilian Professional and Technological Education (PTE), intensified after the creation of Federal Institutes by Law 11,892/2008, significantly increased demands on teaching work, imposing vertical performance across multiple levels and teaching modalities. The significant presence of bachelor teachers professionals without systematic initial pedagogical training reveals tensions between institutional demands and effective conditions for teaching preparation. This article critically analyzes institutional policies that regulate teaching work in PTE, emphasizing normative omissions related to pedagogical training of bachelor teachers. This is qualitative documentary research, whose corpus comprises Law 11,892/2008, guidelines from the Secretariat of Professional and Technological Education (SETEC/MEC), Resolution CNE/CP 02/2015, Decree 5,154/2004, and institutional plans of the Federal Network. Content analysis, according to Bardin (2011), was structured in three stages: pre-analysis, material exploration, and treatment of results. Findings reveal structural contradictions: while legal frameworks advocate curricular integration and polyvalent teaching, institutional documents present normative silences regarding initial and continuing pedagogical training of bachelor teachers, fragmentation of teacher training policies, and mismatch between regulatory requirements and institutional support mechanisms. In light of Saviani's (2008) historical-critical pedagogy and Frigotto's (2012) analysis of contradictions between education and work, it is concluded that the absence of structured pedagogical training policies compromises the realization of PTE's integrative educational project, perpetuating didactic-pedagogical difficulties and weakening the construction of teaching identity. The study contributes to the field by highlighting the institutional and political dimensions of difficulties faced by bachelor teachers, shifting focus from individual accountability to critical analysis of regulatory structures.

Keywords: Teaching work. Professional and Technological Education. Pedagogical training.

2

RESUMEN: La expansión institucional de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) brasileña, intensificada tras la creación de los Institutos Federales por la Ley n.º 11.892/2008, amplió significativamente las exigencias sobre el trabajo docente, imponiendo una actuación verticalizada en múltiples niveles y modalidades de enseñanza. La presencia expresiva de profesores bachilleres profesionales sin formación pedagógica inicial sistemática evidencia tensiones entre las demandas institucionales y las condiciones efectivas de preparación para la docencia. Este artículo analiza críticamente las políticas institucionales que regulan el trabajo docente en la EPT, con énfasis en las omisiones normativas relativas a la formación pedagógica de profesores bachilleres. Se trata de una investigación cualitativa de carácter documental, cuyo corpus comprende la Ley n.º 11.892/2008, las directrices de la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC/MEC), la Resolución CNE/CP n.º 02/2015, el Decreto n.º 5.154/2004 y planes institucionales de la Red Federal. El análisis de contenido, conforme Bardin (2011), se estructuró en tres etapas: preanálisis, exploración del material y tratamiento de los resultados. Los hallazgos revelan contradicciones estructurales: mientras los marcos legales preconizan la integración curricular y la docencia polivalente, los documentos institucionales presentan silencios normativos sobre la formación pedagógica inicial y continua de los bachilleres, fragmentación de las políticas de formación docente y desajuste entre las exigencias regulatorias y los dispositivos de apoyo institucional. A la luz de la pedagogía histórico-crítica de Saviani (2008) y del análisis de las contradicciones entre educación y trabajo de Frigotto (2012), se concluye que la ausencia de políticas estructuradas de formación pedagógica compromete la efectivización del proyecto educativo integrador de la EPT, perpetuando dificultades didáctico-pedagógicas y debilitando la construcción de la identidad docente. El

estudio contribuye al campo al evidenciar la dimensión institucional y política de las dificultades enfrentadas por profesores bachilleres, desplazando el foco de la responsabilización individual hacia el análisis crítico de las estructuras regulatorias.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica. Trabajo docente. Formación pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira passou por profundas transformações institucionais nas últimas duas décadas. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), pela Lei nº 11.892/2008, representou uma reconfiguração estrutural significativa da Rede Federal, com a ampliação de vagas, a diversificação de níveis e modalidades de ensino e a expansão territorial da oferta educacional. Nesse contexto, a docência na EPT adquiriu complexidade crescente: os professores passaram a ser requisitados para atuar de forma verticalizada, do ensino médio técnico à pós-graduação, em contextos institucionais que demandam simultaneamente competências técnicas especializadas e domínio pedagógico (OLIVEIRA; FERNANDES; OLIVEIRA, 2024).

A presença de professores bacharéis constitui uma característica estrutural da EPT brasileira. Diferentemente dos licenciados, que recebem formação pedagógica sistemática ao longo da graduação, os bacharéis ingressam na carreira docente sem preparação formal para o exercício do magistério (MALDANER, 2017). Essa condição suscita questionamentos fundamentais sobre a regulação do trabalho docente: em que medida as políticas institucionais da EPT contemplam a especificidade formativa desses profissionais? Quais são os dispositivos normativos que orientam ou omitem a formação pedagógica inicial e continuada dos bacharéis?

A problemática não é nova, mas permanece estruturalmente irresoluta. Estudos anteriores têm documentado as dificuldades enfrentadas por professores bacharéis na EPT, destacando o imprevisto didático, a tensão entre identidade profissional e identidade docente, e os limites dos programas de formação continuada disponíveis (OLIVEIRA; SILVA, 2012; MALDANER, 2017; SOUZA; ALCÂNTARA, 2022). Contudo, a dimensão institucional e política dessas dificuldades, isto é, a análise das políticas que regulam (ou deixam de regular) a formação docente, permanece insuficientemente explorada na literatura.

Este artigo propõe uma análise crítica das políticas institucionais que regulam o trabalho docente na EPT, com foco nas omissões normativas relativas à formação pedagógica de professores bacharéis. A questão central que orienta a investigação é: como as políticas

institucionais da EPT regulam ou não a formação pedagógica de professores bacharéis, e quais são as implicações dessa regulação para a qualidade do trabalho docente?

O estudo justifica-se pela relevância social e acadêmica do tema. A expansão da Rede Federal não foi acompanhada de uma política orgânica de formação docente, o que impõe desafios concretos à efetivação do projeto educativo integrador dos IFs (DINIZ; CARNEIRO; CARNEIRO, 2022). A análise das políticas institucionais permite identificar as condições estruturais que moldam o trabalho docente, superando abordagens que tendem a responsabilizar individualmente os professores por dificuldades que têm raízes institucionais e políticas (BARROS; VIANA, 2013). Do ponto de vista teórico, o artigo articula contribuições da sociologia das políticas educacionais, da pedagogia crítica e dos estudos sobre trabalho docente, com destaque para as perspectivas de Saviani (2008) e Frigotto (2012), que fornecem instrumentos analíticos para compreender as contradições entre as demandas do capital e as finalidades emancipatórias da educação pública.

Pedagogia histórico-crítica e a crítica ao tecnicismo na EPT

A compreensão das políticas institucionais que regulam o trabalho docente na EPT exige um quadro teórico capaz de articular as dimensões histórica, política e pedagógica do fenômeno educativo. Nesse sentido, a perspectiva da pedagogia histórico-crítica (PHC), desenvolvida por Saviani (2008), oferece fundamentos indispensáveis para a leitura crítica das políticas educacionais brasileiras.

Saviani (2008) concebe a educação como prática social mediada pela contradição entre as exigências do modo de produção capitalista e as possibilidades de emancipação humana. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a PHC propõe uma síntese que supera tanto o espontaneísmo das pedagogias centradas no aluno quanto o tecnicismo das abordagens instrumentais, que reduzem o ensino à transmissão de competências operacionais (SAVIANI, 2008). Para esse autor, a formação docente deve ser compreendida como processo de apropriação do saber sistematizado, condição para que o professor possa mediar o acesso dos estudantes ao conhecimento historicamente produzido.

Na EPT, a crítica ao tecnicismo é particularmente relevante. O modelo tecnicista, historicamente dominante na educação profissional brasileira, subordinou o ensino às demandas imediatas do mercado de trabalho, fragmentando o conhecimento e reduzindo a formação humana a treinamento para a empregabilidade (SAVIANI, 2008; COSTA;

COUTINHO, 2018). A criação dos IFs, com a proposta de formação integral e integrada, representou uma tentativa de ruptura com essa lógica, mas as políticas de formação docente não acompanharam essa reorientação, perpetuando a contratação de bacharéis sem formação pedagógica (DINIZ; CARNEIRO; CARNEIRO, 2022).

A PHC fundamenta a formação docente para a transformação social, promovendo uma práxis pedagógica que articula teoria e prática e integra disciplinas gerais e técnicas (SAVIANI, 2008). Isso permite aos professores desenvolver estratégias de ensino que aproximam docentes e discentes, construindo conhecimento de forma orgânica e significativa, em contraste com metodologias imediatistas e fragmentadas. Ao cooperar para a emancipação da classe trabalhadora, a PHC oferece um horizonte normativo capaz de superar o tecnicismo que ainda orienta grande parte das práticas formativas na EPT.

Contradições estruturais entre educação e trabalho no capitalismo

Frigotto (2012) aprofunda essa análise ao examinar as contradições entre as demandas do capital e as finalidades da educação pública. Para o autor, as políticas educacionais no capitalismo contemporâneo oscilam entre a subordinação da escola às necessidades de reprodução da força de trabalho e a resistência a essa subordinação por meio de projetos educativos emancipatórios (FRIGOTTO, 2012). No contexto da EPT, essa tensão se manifesta na coexistência de discursos sobre formação integral com práticas institucionais que reproduzem a lógica tecnicista, incluindo a ausência de exigências de formação pedagógica para professores bacharéis.

A formação de professores na EPT, historicamente marginal e imediatista, é moldada pelas relações de produção capitalistas. Frigotto (2012) destaca a contradição entre uma educação do capital, que consolida sua hegemonia e subordina a formação profissional às demandas do mercado, e uma educação do trabalho, que busca a contra-hegemonia. A ideologia de mercado hierarquiza ciências e tecnologias, conduzindo ao pragmatismo e à precarização do trabalho educativo, sem formação pedagógica adequada, e ignorando uma formação humana mais ampla.

As políticas educacionais, influenciadas pela reorganização produtiva monopolista, tendem a fragilizar a formação, desapropriar professores de seus instrumentos de trabalho e submeter a educação à lógica da produtividade (FRIGOTTO, 2012). Isso resulta na precarização do trabalho educativo, transformando a formação em meio de manutenção da ordem social capitalista, em vez de instrumento de transformação. A crise estrutural do capital incide sobre

a formação humana, exigindo uma nova força de trabalho adaptável e tecnicamente eficiente, ao mesmo tempo que esvazia os currículos e precariza a educação pública.

Trabalho docente e identidade profissional na EPT

A regulação do trabalho docente constitui, nesse quadro, um campo de disputas políticas. As reformas educacionais das últimas décadas ampliaram as responsabilidades dos professores sem oferecer condições institucionais adequadas para o exercício da docência (BARROS; VIANA, 2013). Na EPT, esse processo assume contornos específicos: a verticalização do ensino nos IFs impõe ao professor bacharel a necessidade de transitar entre diferentes níveis e modalidades educativas, sem que as políticas institucionais tenham garantido os mecanismos de formação pedagógica necessários para essa transição (OLIVEIRA; SILVA, 2012).

A identidade docente, nesse contexto, constitui-se de forma fragmentada e tensionada. A construção da identidade profissional do professor é um processo complexo, que envolve a articulação entre saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais (MALDANER, 2017). Para os bacharéis na EPT, essa construção é dificultada pela ausência de formação pedagógica inicial e pela insuficiência dos programas de formação continuada, que raramente contemplam as especificidades do ensino técnico e tecnológico (SOUZA; ALCÂNTARA, 2022).

6

A literatura recente sobre trabalho docente na EPT tem evidenciado que as dificuldades enfrentadas pelos professores bacharéis não se reduzem a limitações individuais, mas expressam contradições estruturais das políticas educacionais (DINIZ; CARNEIRO; CARNEIRO, 2022; OLIVEIRA; FERNANDES; OLIVEIRA, 2024). A análise dessas contradições, à luz de Saviani (2008) e Frigotto (2012), permite compreender como as omissões normativas das políticas institucionais da EPT reproduzem e aprofundam as dificuldades da docência bacharel, não como falhas pontuais, mas como expressão de escolhas políticas estruturalmente orientadas.

MÉTODOS

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa de natureza documental. A abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os sentidos e as contradições presentes nos documentos que regulam o trabalho docente na EPT, superando a mera descrição quantitativa dos marcos normativos (GIL, 2002). A pesquisa documental permite o acesso a

fontes primárias que expressam as orientações políticas e institucionais do Estado em relação à formação docente.

O corpus documental foi constituído por seis categorias de fontes: (a) legislação federal como a Lei nº 11.892/2008 (criação dos IFs) e Decreto nº 5.154/2004 (integração curricular); (b) normativas do Ministério da Educação, diretrizes da SETEC/MEC relativas à formação docente na EPT; (c) resolução do Conselho Nacional de Educação como a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores; (d) planos institucionais da Rede Federal, Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) de Institutos Federais selecionados; (e) documentos de política educacional, relatórios e documentos orientadores do MEC sobre a EPT; e (f) literatura acadêmica especializada como artigos e obras que analisam as políticas de formação docente na EPT.

Os critérios de seleção dos documentos foram: (i) relevância para a regulação do trabalho docente na EPT; (ii) caráter normativo ou orientador das políticas institucionais; (iii) abrangência temporal (2004–2024), contemplando o período de expansão da Rede Federal; e (iv) representatividade institucional, priorizando documentos emanados de instâncias federais de regulação educacional.

7

A análise dos documentos seguiu os procedimentos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), organizada em três etapas:

1. Pré-análise: leitura flutuante dos documentos, formulação de hipóteses e definição das categorias analíticas iniciais. Nesta fase, realizou-se a organização do material, a leitura exploratória e a preparação do corpus para análise sistemática.
2. Exploração do material: codificação sistemática das unidades de registro e de contexto, com identificação das categorias temáticas emergentes. Procedeu-se à classificação temática e à organização dos dados segundo as categorias analíticas definidas na etapa anterior.
3. Tratamento dos resultados: inferência e interpretação, com articulação entre os achados empíricos e o referencial teórico. Os dados foram interpretados à luz da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008) e da análise das contradições estruturais entre educação e trabalho de Frigotto (2012).

As categorias analíticas que orientaram a interpretação foram: (a) regulação normativa da formação docente; (b) silêncios e omissões nos documentos institucionais; (c) contradições entre discurso e prática nas políticas de formação; e (d) implicações para a identidade e o

trabalho docente dos bacharéis. Essas categorias emergiram da articulação entre a leitura dos documentos e os referenciais teóricos adotados.

RESULTADOS

A análise dos documentos permitiu identificar três eixos temáticos centrais que organizam os achados da pesquisa: (1) os marcos legais e a ausência de dispositivos específicos de formação pedagógica para bacharéis; (2) os silêncios normativos nos documentos institucionais; e (3) a fragmentação das políticas de formação docente na Rede Federal.

Marcos legais e omissões normativas sobre formação pedagógica

A Lei nº 11.892/2008 institui os Institutos Federais com uma proposta pedagógica de formação integral e integrada, prevendo a atuação docente em múltiplos níveis do ensino médio técnico à pós-graduação. O artigo 7º da lei estabelece as finalidades e características dos IFs, destacando a verticalização do ensino como princípio organizativo. Contudo, a lei não estabelece requisitos específicos de formação pedagógica para os docentes que atuarão nessa estrutura verticalizada, limitando-se a referenciar a legislação geral da educação (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta a integração curricular na educação profissional, tampouco contempla dispositivos sobre a formação pedagógica dos professores responsáveis pela implementação dessa integração (BRASIL, 2004). O documento orienta a organização curricular, mas silencia sobre as condições de preparo docente necessárias para sua efetivação, omissão que evidencia a dissociação entre a proposição de um modelo pedagógico integrador e a provisão das condições para sua realização.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 representa o principal marco normativo nacional sobre formação docente. O documento estabelece diretrizes para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, reconhecendo a especificidade da formação para a educação profissional (BRASIL, 2015). Contudo, a resolução não define mecanismos concretos de implementação para os bacharéis já em exercício, limitando-se a recomendar a oferta de “cursos de formação pedagógica para graduados”. Essa recomendação, não acompanhada de obrigatoriedade ou financiamento específico, permanece como orientação programática sem efetividade regulatória.

As diretrizes da SETEC/MEC analisadas evidenciam uma tensão recorrente: os documentos afirmam a necessidade de formação pedagógica para os docentes da EPT, mas não estabelecem metas, prazos, mecanismos de financiamento ou critérios de avaliação para a implementação dessas políticas. Essa característica configura o que a análise de conteúdo identificou como silêncios normativos produtivos, omissões que não são acidentais, mas expressam escolhas políticas sobre o que regular e o que deixar à discricionariedade institucional.

Silêncios normativos nos documentos institucionais

A análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) dos Institutos Federais selecionados revelou padrões recorrentes de tratamento da formação docente. Em geral, os PDIs reconhecem formalmente a importância da formação pedagógica continuada, mas não estabelecem programas estruturados, metas quantificáveis ou recursos destinados especificamente à formação de professores bacharéis.

Os documentos institucionais analisados apresentam três padrões de silêncio normativo: (a) omissão total: ausência de qualquer referência à formação pedagógica de bacharéis; (b) menção genérica: referências à “formação continuada” sem especificação de público, conteúdo ou metodologia; e (c) delegação informal: indicação de que a formação pedagógica é responsabilidade individual do professor, sem provisão de condições institucionais para sua realização.

Esses padrões evidenciam que a formação pedagógica dos bacharéis não constitui prioridade nas agendas institucionais dos IFs, apesar de sua relevância para a qualidade do ensino. A ausência de políticas estruturadas transfere para o professor a responsabilidade pela própria qualificação pedagógica, em um contexto de alta carga de trabalho, múltiplas atribuições institucionais e escassos recursos para capacitação (OLIVEIRA; FERNANDES; OLIVEIRA, 2024).

Fragmentação das políticas de formação docente

A análise dos documentos de política educacional do MEC revelou uma fragmentação significativa das iniciativas de formação docente para a EPT. Programas como o PRONATEC, o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) e iniciativas específicas da SETEC/MEC foram implementados de forma desarticulada, sem uma política

orgânica que integrasse as diferentes modalidades de formação (DINIZ; CARNEIRO; CARNEIRO, 2022).

Essa fragmentação tem consequências diretas para os professores bacharéis: a ausência de uma política nacional estruturada de formação pedagógica para a EPT implica que o acesso à formação depende, em grande medida, da iniciativa individual do professor ou das condições específicas de cada instituição. Institutos com maior capacidade institucional e recursos tendem a oferecer mais oportunidades de formação; os demais reproduzem as omissões da política nacional, aprofundando desigualdades formativas entre docentes de diferentes regiões e contextos institucionais.

DISCUSSÃO

Os resultados apresentados permitem uma leitura crítica das políticas institucionais da EPT à luz dos referenciais teóricos adotados. A análise revela que as omissões normativas identificadas não são episódicas ou resultantes de descuido legislativo, mas expressam contradições estruturais das políticas educacionais brasileiras, compreensíveis a partir das perspectivas de Saviani (2008) e Frigotto (2012).

A crítica ao tecnicismo, central na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008), oferece uma chave interpretativa fundamental para compreender a persistência das omissões normativas relativas à formação pedagógica na EPT. O modelo tecnicista, ao reduzir a educação profissional à transmissão de competências técnicas, naturalizou a contratação de bacharéis, especialistas em suas áreas de formação, sem exigir deles preparação pedagógica. Essa lógica permanece operante nas políticas institucionais analisadas: a ênfase recai sobre a competência técnica do professor, relegando a dimensão pedagógica a um plano secundário. Como aponta Saviani (2008), a superação do tecnicismo exige uma concepção de formação docente que articule o domínio do conteúdo específico com a apropriação dos fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação, condição que as políticas analisadas não contemplam.

Frigotto (2012) aprofunda essa análise ao identificar as contradições entre as demandas do capital e as finalidades emancipatórias da educação pública. A expansão dos IFs, ao mesmo tempo que incorporou um discurso de formação integral, manteve práticas institucionais compatíveis com a lógica de reprodução da força de trabalho. A ausência de políticas de formação pedagógica para bacharéis pode ser interpretada, nesse quadro, como expressão da

tensão entre o projeto educativo integrador e as pressões para a rápida expansão quantitativa da oferta educacional, expansão que priorizou a contratação de especialistas técnicos em detrimento da construção de uma docência pedagogicamente qualificada (FRIGOTTO, 2012).

A fragmentação das políticas de formação docente identificada nos documentos analisados corrobora a análise de Diniz, Carneiro e Carneiro (2022), que apontam para a ausência de uma política nacional orgânica de formação para a EPT. Essa fragmentação não é neutra: ela reflete escolhas políticas que privilegiam a flexibilidade institucional em detrimento da equidade formativa, produzindo desigualdades entre professores de diferentes instituições e regiões. Do ponto de vista de Frigotto (2012), trata-se de uma manifestação da lógica neoliberal de gestão educacional, que transfere para as instâncias locais e, em última análise, para os indivíduos, responsabilidades que deveriam ser assumidas pelo Estado.

Os silêncios normativos identificados nos PDIs institucionais evidenciam um padrão de responsabilização individual que contrasta com o discurso institucional de valorização docente. Ao não estabelecer programas estruturados de formação pedagógica, as instituições transferem para o professor bacharel a responsabilidade por uma lacuna que é, fundamentalmente, de política pública. Essa transferência de responsabilidade é coerente com a lógica neoliberal identificada por Frigotto (2012) como uma das contradições centrais das políticas educacionais contemporâneas.

11

A Resolução CNE/CP nº 02/2015, embora represente um avanço normativo ao reconhecer a especificidade da formação para a educação profissional, não conseguiu superar as limitações estruturais identificadas. A ausência de mecanismos de implementação obrigatória e de financiamento específico reduziu o potencial transformador do documento, confirmando o padrão de regulação simbólica identificado por Barros e Viana (2013): normas que enunciam direitos e orientações sem garantir as condições para sua efetivação.

A construção da identidade docente dos bacharéis, nesse contexto, ocorre em condições de precariedade formativa. Conforme Oliveira, Fernandes e Oliveira (2024), o trabalho docente nos IFs tem se intensificado nas últimas décadas, com ampliação das demandas sem correspondente provisão de condições de trabalho. Para os bacharéis, essa intensificação é agravada pela ausência de formação pedagógica inicial, que os obriga a aprender a ensinar no próprio exercício da docência, processo que, sem suporte institucional, tende a reproduzir práticas improvisadas e tecnicamente orientadas (OLIVEIRA; SILVA, 2012).

A perspectiva de Saviani (2008) sobre a formação docente como apropriação do saber sistematizado oferece, nesse contexto, um horizonte normativo para a superação das limitações identificadas. Uma política de formação pedagógica para bacharéis na EPT, coerente com os princípios da PHC, deveria articular a dimensão técnica da formação com a compreensão dos fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação superando a dicotomia entre saber técnico e saber pedagógico que caracteriza a situação atual. Essa articulação, segundo Frigotto (2012), é condição para que a EPT possa efetivamente contribuir para a emancipação dos trabalhadores, em vez de se limitar à reprodução das competências demandadas pelo mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou criticamente as políticas institucionais que regulam o trabalho docente na EPT, com foco nas omissões normativas relativas à formação pedagógica de professores bacharéis. Os achados evidenciam que os marcos legais e os documentos institucionais da Rede Federal apresentam silêncios significativos sobre a formação pedagógica inicial e continuada dos bacharéis, configurando um padrão de regulação que privilegia a competência técnica em detrimento da preparação didático-pedagógica.

12

À luz das perspectivas de Saviani (2008) e Frigotto (2012), esses silêncios normativos não são acidentais: expressam contradições estruturais das políticas educacionais brasileiras, que oscilam entre o discurso da formação integral e práticas institucionais compatíveis com a lógica tecnicista e mercadológica. A ausência de políticas estruturadas de formação pedagógica compromete a efetivação do projeto educativo integrador dos IFs e perpetua as dificuldades didático-pedagógicas dos professores bacharéis, reproduzindo, no interior das instituições, as contradições que Frigotto (2012) identifica como constitutivas das políticas educacionais no capitalismo contemporâneo.

Do ponto de vista das contribuições científicas, o estudo avança ao articular a análise documental com referenciais teóricos da pedagogia crítica, deslocando o foco da responsabilização individual dos professores para a análise das estruturas regulatórias que condicionam o trabalho docente. Essa perspectiva permite identificar as dimensões políticas e institucionais das dificuldades enfrentadas pelos bacharéis, abrindo caminho para propostas de intervenção que incidam sobre as condições estruturais do problema.

As implicações do estudo são tanto teóricas quanto institucionais. Do ponto de vista teórico, os resultados reforçam a pertinência das perspectivas críticas, especialmente da PHC de Saviani (2008) para a análise das políticas educacionais, evidenciando as contradições entre os discursos institucionais e as práticas regulatórias. Do ponto de vista institucional, os achados apontam para a necessidade urgente de políticas orgânicas de formação pedagógica para bacharéis na EPT, articuladas com mecanismos de financiamento, metas de implementação e avaliação sistemática. A superação dos silêncios normativos identificados exige não apenas ajustes técnicos na legislação, mas uma reorientação política que coloque a formação integral dos docentes e, por consequência, dos estudantes, no centro das prioridades da EPT.

Pesquisas futuras poderão aprofundar a análise a partir de estudos de caso em instituições específicas, investigando como as políticas nacionais são traduzidas ou não em práticas institucionais concretas, e quais são os efeitos dessas políticas sobre a qualidade do trabalho docente e sobre a aprendizagem dos estudantes da EPT.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, M. S. N.; VIANA, A. B. N. O trabalho docente na educação profissional e tecnológica no contexto dos Institutos Federais. **Holos**, Natal, v. 6, p. 189-201, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2013.1769>. Acesso em: 2 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 2 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 2 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 2 maio 2026.

CÉSAR, M. R. A. et al. Formação de professores para a educação profissional: desafios contemporâneos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248245678>. Acesso em: 2 maio 2026.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623676506>. Acesso em: 2 maio 2026.

DINIZ, A. V. S.; CARNEIRO, T. C. J.; CARNEIRO, L. C. C. Políticas de formação docente para a educação profissional e tecnológica: avanços e retrocessos no contexto dos Institutos Federais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, p. 1-22, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol38n12022.108987>. Acesso em: 2 maio 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MALDANER, J. J. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, p. 182-195, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2017.6141>. Acesso em: 2 maio 2026.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, A. V. S.; CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (org.). **Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papirus, 2015. p. 15-32.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; SILVA, T. L. Trabalho docente na educação profissional: dilemas e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 518-541, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200010>. Acesso em: 2 maio 2026.

OLIVEIRA, R. A.; FERNANDES, S. C.; OLIVEIRA, M. A. M. Trabalho docente nos Institutos Federais: entre a expansão institucional e a precarização. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs2024-0015>. Acesso em: 2 maio 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, F. C. S.; ALCÂNTARA, A. B. Formação pedagógica de professores bacharéis na EPT: desafios e possibilidades. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17321>. Acesso em: 2 maio 2026.