ISSN 1981-416X
https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.089.AO04

CC BY

Artigo

Revista Diálogo Educacional

PUCPRESS

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

Práticas pedagógicas e socialização profissional de docentes não licenciados na Educação Profissional e Tecnológica

Pedagogical practices and professional socialization of non-education-degree teachers in Professional and Technological Education

Prácticas pedagógicas y socialización profesional de docentes sin formación pedagógica en la Educación Profesional y Tecnológica

Juliana Santana Barros de Moraes Trindade [a]
Parnaíba, PI, Brasil
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Clayton Robson Moreira da Silva [b]
Parnaíba, PI, Brasil
Instituto Federal do Piauí (IFPI), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Emanoela Moreira Maciel [c]
Parnaíba, PI, Brasil
Instituto Federal do Piauí (IFPI), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

[a] Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI). E-mail: julianasbmtrindade@gmail.com
[b] Doutor em Administração e Controladoria pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Piauí (IFPI). E-mail: clayton.silva@ifpi.edu.br
[c] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Piauí (IFPI). E-mail: emanoela@ifpi.edu.br

Como citar: TRINDADE, J. S. B. de M.; SILVA, C. R. M. da; MACIEL, E. M. Práticas pedagógicas e socialização profissional de docentes não licenciados na Educação Profissional e Tecnológica, *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 26, n. 89, p. 1083-1101, jan./mar. 2026. https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.089.AO04

Resumo

Esta pesquisa buscou compreender como as práticas pedagógicas de docentes não licenciados contribuem para o seu processo de socialização profissional. Para tanto, desenvolveu-se um estudo qualitativo, no qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professores da Educação Profissional e Tecnológica, que atuam no Ensino Médio Integrado, em uma instituição federal de ensino. Os dados foram analisados por meio de Análise de Conteúdo, tendo como lente teórica o modelo de socialização profissional de Hughes, em diálogo com Dubar, considerando três etapas: passagem através do espelho; instalação da dualidade; e ajuste da concepção de si. Na passagem através do espelho, dentre outros resultados, observou-se que a docência, iniciada majoritariamente de forma não planejada, é marcada por lacunas didático-pedagógicas. Na instalação da dualidade, sobressaem tensões entre ideal técnico e trabalho real, dilemas entre ENEM e formação técnica e barreiras institucionais. No ajuste da concepção de si, evidenciam-se amadurecimento profissional, reconfiguração identitária e ampliação do repertório didático. De modo geral, a prática pedagógica configura-se como núcleo da socialização docente, articulando técnica e reflexão e constituindo-se, simultaneamente, como produto e motor desse processo. O estudo contribui para a compreensão da profissionalização docente na EPT e reforça a necessidade de políticas institucionais de formação continuada.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Socialização Profissional. Docentes. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado.

Abstract

This study aimed to understand how the pedagogical practices of non-education-degree teachers contribute to their professional socialization process. A qualitative study was conducted through semi-structured interviews with eight teachers from Professional and Technological Education (PTE) who work in Integrated Secondary Education at a federal institution. Data were analyzed using Content Analysis, with Hughes' professional socialization model as the theoretical framework, in dialogue with Dubar, considering three stages: passage through the looking-glass, installation of duality, and adjustment of self-conception. In the passage through the looking-glass, it was observed that teaching, mostly initiated unintentionally, is marked by didactic-pedagogical gaps. In the installation of duality, tensions between technical ideals and real work, dilemmas between university entrance exam preparation (ENEM) and technical training, and institutional barriers stand out. In the adjustment of self-conception, professional maturity, identity reconfiguration, and expansion of didactic repertoire become evident. Overall, pedagogical practice emerges as the core of teacher socialization, articulating technique and reflection, and constituting itself simultaneously as both product and driver of this process. The study contributes to understanding teacher professionalization in PTE and reinforces the need for institutional policies for continuing education.

***Keywords**: Pedagogical Practices. Professional Socialization. Teachers. Professional and Technological Education. Integrated Secondary Education.*

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo comprender cómo las prácticas pedagógicas de los docentes sin formación pedagógica contribuyen a su proceso de socialización profesional. Se desarrolló un estudio cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a ocho profesores de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) que actúan en el Bachillerato Integrado de una institución federal. Los datos fueron analizados mediante Análisis de Contenido, tomando como marco teórico el modelo de socialización profesional de Hughes, en diálogo con Dubar, considerando tres etapas: paso a través del espejo, instalación de la dualidad y ajuste de la concepción de sí. En el paso a través del espejo, se observó que la docencia, iniciada en su mayoría de manera no planificada, está marcada por carencias didáctico-pedagógicas. En la instalación de la dualidad, destacan tensiones entre el ideal técnico y el trabajo real, dilemas entre el examen de ingreso a la universidad (ENEM) y la formación técnica, así como barreras institucionales. En el ajuste de la concepción de sí, se evidencian madurez

profesional, reconfiguración identitaria y ampliación del repertorio didáctico. En conjunto, la práctica pedagógica se configura como el núcleo de la socialización docente, articulando técnica y reflexión, y constituyéndose simultáneamente como producto y motor de este proceso. El estudio contribuye a la comprensión de la profesionalización docente en la EPT y refuerza la necesidad de políticas institucionales de formación continua.

***Palabras clave**: Prácticas Pedagógicas. Socialización Profesional. Docentes. Educación Profesional y Tecnológica. Educación Media Integrada.*

1. Introdução

A formação de professores tem se consolidado como um campo recorrente e estratégico de investigação no âmbito educacional. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esse debate ganha relevância crescente, sobretudo após a criação dos Institutos Federais de Educação, em 2008, os quais ampliaram o acesso à formação técnica e tecnológica e demandaram novas reflexões acerca da prática docente (Machado, 2011). O fortalecimento desse campo reflete a compreensão de que a qualidade da formação docente é essencial para a consolidação das políticas públicas educacionais, o desenvolvimento da EPT e o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

As pesquisas sobre formação de professores abrangem perspectivas diversas, com enfoques de natureza individual e social, envolvendo dimensões psicológicas e sociológicas que se articulam na constituição da identidade docente e nas práticas educativas em diferentes níveis de ensino: da educação básica ao ensino técnico e superior (Cunha, 2011). Nesse sentido, o fazer-se professor é entendido como um processo educativo e de formação humana contínua, que se constrói na trajetória profissional por meio da interação com outros docentes, com as instituições, com os estudantes e com os saberes científicos e pedagógicos, numa permanente reflexão crítica sobre a própria prática (Veiga, 2014).

Para compreender esse processo de construção social e identitária do professor, a literatura destaca o papel dos processos de socialização profissional. Dubar (2005, 2012) argumenta que a identidade profissional é construída e reconstruída ao longo da vida, mediada por experiências socioculturais e pelas interações entre o "eu" e o "outro". Tais processos envolvem tanto fatores internos quanto externos, articulando realidades objetivas e subjetivas nas relações interpessoais. Nessa mesma direção, Freitas (2002) ressalta que a socialização profissional se estrutura a partir de crenças, valores e visões de mundo ancoradas em uma cultura ocupacional. Dubar (2005, 2012), à luz de Hughes (1958), descreve três etapas nesse processo: a "passagem através do espelho", quando o indivíduo decide ingressar em determinada carreira; a "instalação da dualidade", marcada pelo confronto entre expectativas e realidade; e o "ajuste da concepção em si", momento em que ocorre a superação da dualidade e a consolidação da identidade profissional.

No campo da docência, a socialização profissional está intrinsecamente ligada à prática pedagógica, compreendida como o conjunto de elementos que compõem o universo da sala de aula, do planejamento à avaliação, e que se articula à formação humana integral (Anjos, 2021). Faz-se necessário, no início dessa discussão, caracterizar a prática pedagógica à qual se faz referência. Entende-se tal prática como intencional, permeada de reflexão contínua e coletiva com vistas a assegurar essa intencionalidade. Além disso, corrobora-se o que diz Franco (2016, p. 537): "Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória". Nesse sentido, a prática pedagógica compreendida neste estudo é uma ação pensada, refletida e alinhada a demandas educacionais em uma dada realidade que, por isso, assume o sentido de *práxis*, uma prática que leva à transformação.

A partir de uma prática pedagógica assim delineada é que se propõe pensar a formação omnilateral que implica considerar a (trans)formação de todas as dimensões do ser humano e as condições objetivas e subjetivas para seu desenvolvimento histórico, como aponta Frigotto (2024). A formação omnilateral é compreendida como um processo educativo voltado ao desenvolvimento integral do ser humano, articulando trabalho, ciência, cultura e política para superar a fragmentação do conhecimento e formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade (Frigotto, 2024). Assim, a prática pedagógica assume papel central na efetivação de uma educação comprometida com a transformação social (Libâneo, 2009), demandando dos docentes domínios técnicos, cognitivos e éticos que promovam a aproximação dos estudantes aos saberes e à reflexão crítica (Tardif, 2014; Tardif; Lessard, 2014), elementos que estão alinhados à proposta da EPT.

Santos e Freitas (2025) apontam que a docência na EPT é marcada por uma identidade híbrida, que exige do professor articular ensino, pesquisa e extensão em meio às contradições estruturais dos Institutos Federais. Nesse cenário, destaca-se a heterogeneidade do corpo docente da EPT. Moura (2014) identifica três perfis principais: (i)

docentes não graduados, em sua maioria atuantes em instituições privadas, no sistema "S" ou em organizações não governamentais, cuja formação tende a ser orientada pela lógica do mercado e pela ênfase técnica; (ii) docentes licenciados oriundos de diversas áreas da educação básica, que necessitam integrar saberes do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia; e (iii) docentes bacharéis ou tecnólogos, foco deste estudo, que adentram a docência sem formação pedagógica específica. Enquanto os licenciados contam com disciplinas formativas (*e.g.*, didática, prática pedagógica, psicologia da educação), os bacharéis e tecnólogos carecem dessa base (Moura, 2014), enfrentando dificuldades para mediar conteúdos técnicos e científicos de forma didática (Maldaner, 2017).

Esses desafios tornam-se mais complexos diante de políticas educacionais que historicamente flexibilizaram os requisitos para o exercício da docência. Nas reformas da década de 1990, por exemplo, permitiu-se que disciplinas profissionalizantes fossem ministradas por instrutores e monitores, o que, segundo Machado (2008), representou uma negligência quanto à habilitação docente. Mesmo com a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, persistem lacunas significativas, como a possibilidade de atuação docente com base no "notório saber" (Art. 54), o que fragiliza o processo de profissionalização e socialização dos professores.

No contexto da socialização profissional, Dubar (2005) enfatiza que a profissionalização depende da aprendizagem que emerge do contato direto com as atividades profissionais e da formação inicial que permita projetar uma carreira sustentada em especialização, aprimoramento técnico e estabilidade. No caso dos docentes não licenciados da EPT, a diversidade de formações, as diferentes formas de ingresso e as distintas concepções de educação influenciam diretamente suas práticas pedagógicas e a forma como constroem sua identidade profissional (Souza, 2005; Wiebusch, 2019). Assim, o processo de socialização docente se constitui não apenas pela transmissão de saberes, mas pela reflexão sobre a prática e pela interação coletiva, em que experiências e trocas de saberes moldam o "aprender a ser professor".

Diante dessas considerações, este estudo tem como objetivo compreender como as práticas pedagógicas de docentes não licenciados contribuem para o seu processo de socialização profissional. Para tanto, realizou-se um estudo com docentes que atuam na EPT, especificamente no Ensino Médio Integrado (EMI). A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como a formação continuada se articula às práticas pedagógicas e ao processo de socialização profissional de docentes não licenciados, considerando as especificidades da EPT e os desafios inerentes à ausência de formação pedagógica inicial, com vistas a contribuir para o fortalecimento da formação docente e para a qualificação das práticas pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento de práticas mais reflexivas e integradas.

O estudo também se distingue por examinar as etapas de socialização desses professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, analisando suas práticas cotidianas, com vistas à construção de uma práxis pedagógica crítica e transformadora. Ainda, destaca-se a importância de oferecer subsídios formativos que orientem o fazer docente para além da dimensão técnica, promovendo uma educação omnilateral, na qual o ensino se articula ao pensar e ao agir sobre a realidade (Frigotto, 2024).

2. Formação docente, prática pedagógica e socialização profissional de docentes na EPT

Esta seção está estruturada em dois tópicos: o primeiro discute a formação docente e a prática pedagógica na EPT, enfatizando seus fundamentos e desafios; o segundo aborda a socialização profissional e a docência na EPT, focando nos processos de construção identitária e desenvolvimento profissional dos docentes.

2.1 Formação docente e prática pedagógica na EPT

A produção científica sobre formação de professores, tanto para a formação inicial quanto para os processos de estabilização didático-profissional e os desafios da formação continuada, tem crescido de modo consistente, reconhecendo que a formação não se encerra com a obtenção do diploma, mas se configura como processo dinâmico e permanente (Santos; Marchesean, 2017). No âmbito específico da EPT, tal dinâmica se articula à defesa de que o ensino médio rompa a dualidade histórica entre formação geral e formação para o trabalho (Gomes; Lima, 2021). Para Kuenzer (2007), isso implica ressignificar as práticas pedagógicas para além da mera instrumentalização voltada à empregabilidade e ao capital humano, integrando trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Nessa direção, Moura (2014) advoga que a formação de professores na EPT deve promover competências técnico-científicas, articuladas a uma compreensão histórico-crítica das relações sociais e sustentadas por um compromisso ético-político com a educação emancipatória. Essa perspectiva converge com a compreensão de que a prática pedagógica na EPT traz particularidades, exigindo inovação e protagonismo discente no processo de ensino e aprendizagem, de modo a constituir novos arranjos formativos orientados pela relação trabalho-educação e por um horizonte de humanização (Castaman; Rodrigues, 2021).

A proposta do ensino integrado assume centralidade como forma de oferta de EPT no nível médio. Para Frigotto (2018, 2024), trata-se de uma proposição pedagógica comprometida com a utopia de uma formação inteira, que se recusa à fragmentação cultural, defendendo o direito de todos a um processo formativo que desenvolva amplamente as faculdades físicas e intelectuais. Não há, contudo, uma didática única para o ensino integrado, o que se requer é coerência entre políticas, epistemologias, metodologias e o projeto societário que orienta a escola. Assim, práticas pedagógicas coerentes com o projeto de escola unitária não implicam uniformidade procedimental, mas princípios que integrem objetivos e finalidades comuns.

No mesmo sentido, Sousa e Maciel (2023) defendem a EPT como via para a formação omnilateral, concebida como um processo com etapas definidas e exequíveis, coerente com as condições de implementação e efetividade. Trata-se, assim, de uma base possível para um projeto contra-hegemônico no campo educacional. Para Moura (2014), é indispensável que o docente domine a técnica relativa à sua área, mas esse domínio não é suficiente para a docência na perspectiva aqui discutida. A valorização exclusiva do conhecimento específico, em detrimento do pedagógico, reduz o ensino à aplicação de modelos abstratos e desconsidera a complexidade do ato pedagógico, que envolve dimensões afetivas, relacionais, organizacionais e sociais, exigindo do professor uma racionalidade prática e reflexiva voltada às situações concretas de ensino (Gariglio; Burnier, 2014).

Esse descolamento entre competência técnica (o saber-fazer) e competência política esvazia a complexidade do ato educativo e compromete a formação integral. Implementar currículos integrados no Brasil demanda formação docente continuada, com trabalho coletivo e colaborativo entre professores da formação geral e da formação profissional, diálogo com o mundo do trabalho e práticas interdisciplinares em prol da emancipação discente (Machado, 2011; Ramos, 2010). Historicamente, a EPT também transitou de um paradigma orientado à mão de obra para uma concepção de formação humana integral, uma educação que assegure o direito à formação omnilateral para ler o mundo e atuar como cidadão (Frigotto, 2024). Freire (1996) enfatiza que os saberes da prática devem conduzir ao conhecimento crítico e que a reflexão sobre a prática é exigência da relação teoria-prática; sem ela, a teoria converte-se em discurso e a prática, em técnica.

As tendências pedagógicas não se sucedem de modo linear, a história da educação é marcada por descontinuidades, com sobreposições de perspectivas. Saviani (2021), ao discutir a tendência crítico-social dos conteúdos, destaca o papel da educação ora como superação (equalização social), ora como reprodução (discriminação social). Nesse campo, a formação docente não ocorre somente em espaços formais, ela se dá, primeiramente, nas relações sociais e, depois, se institucionaliza (Moura, 2014). Em diálogo com Kuenzer (2010), o docente é, antes de tudo, trabalhador que vende sua força de trabalho, e reconhecer-se como tal, em termos de consciência de classe, é pressuposto importante para a carreira.

Em sua análise, Machado (2011) enumera sete urgências para a formação docente na EPT: garantir sustentabilidade pedagógica e de gestão na formação; rever marcos legais considerados precários; regulamentar licenciaturas específicas para a EPT em consonância com bases curriculares; ampliar a oferta de licenciaturas para docentes sem habilitação prevista no art. 62 da LDB; expandir políticas de formação continuada; promover pesquisa e produção de conhecimento no campo; e fortalecer a identidade profissional e a valorização da carreira na EPT, reduzindo a heterogeneidade.

Essas diretrizes convergem com a práxis pedagógica em Freire (1996), concebida como ação-reflexão sobre a realidade para transformá-la. Assim, no caso dos docentes não licenciados (i.e., bacharéis e tecnólogos), não basta a expertise técnica, é necessário fundamentar a prática em princípios pedagógicos e políticos, de modo a formar sujeitos emancipados e a orientar processos didáticos que integrem planejamento, objetivos de aprendizagem, metodologias, recursos, gestão do tempo, avaliação e aperfeiçoamento permanente do plano de ensino.

2.2 Socialização profissional e docência na EPT

A socialização profissional pode ser compreendida como um processo contínuo de construção da identidade do sujeito no trabalho, no qual são internalizados valores, normas e saberes que orientam sua atuação e pertencimento a um grupo profissional (Santos et al., 2021). Nesse percurso, os sujeitos internalizam valores e expectativas, conformando um ethos profissional (Freitas, 2002). Como tais experiências variam, habilidades e práticas também diferem entre indivíduos, segundo suas interações e trajetórias (Ewertsson; Bagga-Gupta; Blomberg, 2017). Em Dubar (2005), a identidade profissional compõe o autoconceito do trabalhador no contexto de atuação e influencia decisões e posturas no trabalho. Em termos amplos, profissionais são produto de processos de socialização que modulam habilidades, valores e posturas éticas, progressivamente amadurecidos (Ferreira; Rodrigues, 2019).

Hughes (1958) enfatiza que a socialização profissional não é linear, pois confronta expectativas e realidades. Discute-se que a socialização profissional passa por três etapas: (i) a "passagem através do espelho", quando o indivíduo identifica habilidades e decide pelo ofício; (ii) a "instalação da dualidade", marcada pela quebra de expectativas frente ao real; e (iii) o "ajuste da concepção de si", fase de ressignificação que prepara a consolidação da carreira (Dubar, 2005, 2012).

O trabalho docente, por sua vez, possui especificidade própria: formar intelectual, moral e culturalmente sujeitos, o que impõe aprendizagens permanentes (Tardif; Lessard, 2014). A socialização docente ocorre em múltiplos ambientes (e.g., instituição, sala de aula, departamentos), cada qual com valores e normas que incidem, em maior ou menor grau, na conformação da profissão (Ferenc, 2017). Compreender a estrutura organizacional, a posição ocupada pelo professor, os espaços de investimento, os princípios de diferenciação e as relações de poder que operam na escola ajuda a explicar a manutenção ou transformação do trabalho docente (Freitas, 2002).

Na EPT, os docentes partilham o mesmo espaço institucional e processo de socialização, mas apresentam formações e trajetórias heterogêneas. Dubar (2005) destaca que a socialização articula dimensões biográfica (vivida) e relacional (estabelecida), compondo simultaneamente o nível subjetivo (i.e., adesão e identificação com a profissão) e o objetivo (i.e., prática e conhecimentos). O desenvolvimento profissional, nesse contexto, configura um movimento dialético em que os professores, diante de possibilidades, necessidades e precariedades, constroem soluções coletivas para ampliar seus saberes (Melo, 2020). Em linhas gerais, a socialização profissional na EPT expressa um processo contínuo e relacional, no qual identidades docentes se (re)constroem em interação com condições institucionais, trajetórias individuais e valores compartilhados, revelando a docência como um campo em permanente formação.

3. Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de campo, descritiva e com abordagem qualitativa (Minayo, 2025; Gil, 2019). O estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), instituição pluricurricular,

multicampi e descentralizada, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica em diferentes modalidades, articulando conhecimentos técnicos e tecnológicos à prática pedagógica. Criado nos termos da Lei nº 11.892/2008, o IFPI é vinculado ao Ministério da Educação e possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A instituição é composta por vinte unidades de ensino no Estado do Piauí e encontra-se em fase de expansão, com a construção de três novos campi.

Os participantes da pesquisa são docentes não licenciados (i.e., bacharéis e tecnólogos) que atuam em turmas de Ensino Médio Integrado no IFPI. Participaram oito docentes efetivos, vinculados ao eixo gestão e negócios, com atuação em campi na capital e no interior. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas integralmente e submetidas à Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), visando categorização das falas e identificação de eixos temáticos recorrentes. Como critérios de inclusão, tem-se: (i) atuar em turmas do Ensino Médio Integrado da instituição investigada; (ii) ter, no mínimo, dois anos de experiência docente na EPT. Como critério de exclusão: (i) possuir curso de licenciatura ou formação pedagógica.

A coleta foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, com propósito de: (i) caracterizar o perfil dos docentes investigados; e (ii) aprofundar as dimensões relacionadas ao currículo integrado, à socialização profissional e à prática pedagógica. O roteiro foi organizado em blocos temáticos, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Estrutura do Roteiro Semiestruturado

Bloco	Temática Central	Natureza das Perguntas
Bloco 1	Percepções sobre a Profissão e Contexto de Atuação	● Concepção sobre o que é ser professor; ● Características necessárias para a profissão; ● Quando se imaginou na profissão; ● O que entende por EPT; ● O que significa atuar no Ensino Médio Integrado.
Bloco 2	Socialização Profissional	● Passagem Através do Espelho o Motivação para ingressar na carreira; o Forma de ingresso na profissão; o Necessidade de formação específica. ● Instalação da Dualidade o Idealização da profissão; o Realidade encontrada na profissão; o Dificuldades e barreiras enfrentadas. ● Ajuste da Concepção de Si o Mudanças observadas; o Postura profissional adotada; o Perspectivas na carreira.
Bloco 3	Prática Pedagógica	● Concepção sobre prática pedagógica; ● Elementos que compõem a prática pedagógica; ● Mudanças na prática pedagógica; ● Prática pedagógica e docência como profissão.
Bloco 4	Finalização	● Orientações para quem está ingressando na profissão.
Bloco 5	Caracterização do Participante	● Formação; ● Campus onde atua; ● Curso; ● Idade; ● Tempo de atuação na docência; ● Profissão antes da docência.

Fonte: Elaboração própria.

Os blocos foram aplicados sequencialmente. Iniciou-se pela concepção de docência e EPT, passou-se às experiências de ingresso e socialização, com base nas fases já delineadas (i.e., passagem através do espelho, instalação da dualidade, ajuste da concepção de si), avançou-se para a prática pedagógica e, ao final, coletaram-se sugestões aos

iniciantes e dados sociodemográficos, incluindo formação continuada em serviço ou por iniciativa própria. O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

No que se refere aos procedimentos de análise de dados, adotou-se a Análise de Conteúdo, considerando sua adequação à investigação de subjetividades e à descrição sistemática e rigorosa de conteúdos em pesquisas sociais (Bardin, 2016). De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas voltadas à interpretação sistemática e objetiva das comunicações, com o propósito de identificar indicadores que permitam inferir conhecimentos sobre as condições em que as mensagens são produzidas e recebidas.

O processo de análise seguiu as etapas propostas por Bardin (2016). Inicialmente, realizou-se a pré-análise, que consistiu na leitura flutuante das transcrições e na organização do corpus, definindo-se as unidades de registro e de contexto e estabelecendo hipóteses de leitura alinhadas aos objetivos da pesquisa. Em seguida, na exploração do material, as falas foram codificadas e agrupadas em dimensões e categorias vinculadas aos eixos teóricos do estudo, como socialização profissional, prática pedagógica e docência na EPT. O Quadro 2 apresenta a estrutura categorial resultante desse processo, evidenciando a articulação entre as dimensões teóricas e empíricas que orientaram a interpretação dos dados.

Quadro 2 – Dimensões e categorias de análise

Concepções docentes sobre EPT e EMI			
Sentido da docência	Compreensão sobre a EPT	Desafios do EMI	
Passagem através do espelho			
Motivações para a carreira docente	Lacunas formativas pedagógicas	Confronto com a realidade do EMI	Apropriação inicial de saberes
Instalação da dualidade			
Discrepância ideal-real da docência	Dilemas pedagógicos	Barreiras institucionais	Estratégias de enfrentamento
Ajuste da concepção de si			
Amadurecimento profissional	Reconfiguração identitária	Ampliação de repertório didático	Projeto de carreira e formação continuada
Prática Pedagógica e Socialização Profissional			
Aprendizagem pela experiência	Reflexão e adaptação da prática	Consolidação da identidade docente	

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, na etapa de tratamento, inferência e interpretação, procedeu-se à análise temática dos núcleos de sentido, interpretando-os à luz do referencial teórico. Esse percurso analítico, conforme Bardin (2016), assegura sistematicidade, objetividade e coerência entre o material empírico e as interpretações construídas.

4. Resultados e discussão

Esta seção está organizada em quatro partes. A primeira apresenta o perfil dos participantes, contextualizando suas formações e trajetórias na EPT. A segunda aborda as concepções de docência e percepções sobre a EPT e o EMI, evidenciando sentidos atribuídos ao ensino, à prática docente e aos desafios do contexto do EMI. A terceira analisa o processo de socialização profissional, com base nas três etapas propostas por Hughes (1958) e Dubar (2005, 2012): passagem através do espelho, instalação da dualidade e ajuste da concepção de si. Por fim, a quarta parte discute a articulação entre prática pedagógica e socialização profissional, destacando como o fazer docente atua simultaneamente como produto e motor da profissionalização na EPT.

4.1 Perfil dos participantes

As entrevistas foram realizadas com oito docentes do IFPI, atuantes em *campi* da capital e do interior. Todos ingressaram por concurso público e possuem regime de dedicação exclusiva, o que lhes confere envolvimento integral nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. O perfil detalhado dos participantes é evidenciado no Quadro 3.

Quadro 3 – Participantes da Pesquisa

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

Fonte: Elaboração própria.

A formação inicial dos participantes concentra-se nas áreas de Administração (D1, D3, D5, D7 e D8) e Direito (D4 e D6), egressos de cursos de Bacharelado. Apenas uma docente é formada em Curso Superior de Tecnologia (D2), na área de Gestão e Negócios. Nenhum docente possui curso de licenciatura, condição que constituiu critério de seleção para este estudo. Embora o grupo apresente elevada titulação acadêmica (*i.e.*, dois doutores, cinco mestres e um especialista), observa-se baixa incidência de formação em programas de pós-graduação voltados à Educação ou ao Ensino. A maioria manteve sua trajetória formativa em campos técnicos e profissionais, como Administração, Direito e Políticas Públicas. Essa predominância reforça a ausência de formação pedagógica formal e evidencia que os saberes docentes são, em grande medida, construídos na prática cotidiana, a partir das experiências e interações estabelecidas no contexto de trabalho, conforme sustentam Tardif (2014) e Nóvoa (1995).

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

Apesar do alto nível de qualificação acadêmica dos participantes, a docência na EPT exige competências distintas daquelas desenvolvidas em suas trajetórias anteriores. Essa constatação dialoga com Huberman (1992), ao indicar que professores nas fases iniciais e intermediárias da carreira tendem a buscar experimentação e sentido no trabalho, o que se traduz em esforços de adaptação e ressignificação do fazer docente. Nos Institutos Federais, essa busca é potencializada pela verticalização do ensino, que requer dos professores atuação em múltiplos níveis (*i.e.*, do ensino médio à pós-graduação), demandando integração entre saberes técnicos, científicos e humanísticos. Nesse contexto, conforme observa Frigotto (2018, 2024), a docência na EPT pressupõe uma postura interdisciplinar e reflexiva, capaz de articular teoria e prática de modo crítico e emancipador.

4.2 Concepções de docência e percepções sobre a EPT e o EMI

A partir da análise das entrevistas, emergiram categorias relacionadas às percepções iniciais dos docentes sobre o exercício da profissão e o contexto da EPT e do EMI. Essas categorias sintetizam as representações dos participantes quanto ao sentido da docência, compreensão sobre a EPT e desafios enfrentados no Ensino Médio Integrado (EMI). O Quadro 4 apresenta um panorama dessas percepções, acompanhadas de trechos ilustrativos das falas dos entrevistados.

Quadro 4 – Concepções docentes sobre EPT e EMI

Categoria	Síntese das Percepções	Falas dos Participantes
Sentido da docência	A docência é compreendida como ato de mediação e transformação social, voltada à formação integral do estudante.	"Ser professor é orientar conteúdos e vivências." (D1) "Ser professor é transformar a realidade do aluno, não apenas transmitir conteúdo, mas também vivência e cidadania." (D2)
Compreensão sobre a EPT	A EPT é majoritariamente percebida como educação voltada ao mercado de trabalho e à empregabilidade, com incipiente reconhecimento da formação humana integral.	"A EPT é uma educação voltada para as exigências, para a formação associada ao mercado de trabalho." (D8) "A proposta (da EPT) [...] é linda na teoria, mas não funciona como deveria." (D3)
Desafios do EMI	Os principais desafios referem-se à conciliação entre a preparação para o ENEM e a formação técnica, além das condições estruturais, da heterogeneidade discente e da falta de formação docente.	"Os meninos do integrado, eles fazem único exclusivamente para fazer o ENEM. Uma confusão para mim, entendeu?" (D3) "O que atrapalha, às vezes, são alguns problemas pontuais e estruturais. Sim. Tipo, quando porque, às vezes, não tem espaço, não tem um laboratório adequado e falta de recurso para a visita técnica." (D1) "E eu diria que a maior dificuldade que impacta no processo de ensino-aprendizagem [...] é a ausência de bagagem de leituras anteriores, da própria vida [...]" (D2) "Se você atuar em sala de aula, você sente necessidade de uma formação específica promovida pelo Instituto." (D4)

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apontam que o sentido da docência é compreendido pelos docentes não licenciados como um processo de mediação e transformação social, voltado à formação integral do estudante. As falas revelam uma ampliação do papel docente, que vai além da transmissão de conteúdos. Essa compreensão converge com Freire (1996), ao conceber o ensino como ato dialógico e emancipador, e com Saviani (2021), que o define como mediação entre o saber sistematizado e a realidade social. Mesmo sem formação pedagógica inicial, os professores reconhecem a dimensão ética e humanizadora da docência, entendendo o professor como orientador da aprendizagem e agente de transformação.

Quanto à compreensão sobre a EPT, predomina uma visão instrumental e voltada à empregabilidade, refletindo a herança histórica da educação profissional brasileira centrada na formação de mão de obra (Frigotto, 2015; Ciavatta, 2010). Embora alguns docentes reconheçam a importância de uma formação mais ampla, que integre dimensões técnicas e humanas, essa concepção ainda não se consolida nas práticas. A fala de D8, ao associar a EPT à "formação para o mercado de trabalho", evidencia a persistência de uma concepção tecnicista. Sob a ótica de Ramos (2012), tal perspectiva expressa o desafio de superar o dualismo entre o fazer e o pensar, condição necessária para integrar trabalho, ciência, cultura e tecnologia na formação dos sujeitos.

A categoria desafios do EMI evidencia tensões estruturais e pedagógicas na atuação docente. A dificuldade de conciliar a preparação para o ENEM com a formação técnica reforça a fragmentação curricular, contrariando a proposta de formação omnilateral defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Além disso, a falta de laboratórios, recursos didáticos e programas de formação docente continuada limita o desenvolvimento de práticas integradas e

contextualizadas. Tais condições confirmam o argumento de Moura (2014) sobre a necessidade de políticas institucionais de apoio e formação permanente que fortaleçam uma EPT crítica, integrada e socialmente comprometida.

4.3 Socialização profissional

No que se refere à socialização profissional, o constructo foi analisado à luz de Hughes (1958) e Dubar (2005, 2012), considerando três dimensões: (i) passagem através do espelho; (ii) instalação da dualidade; e (iii) ajuste da concepção de si. O Quadro 5 sintetiza dimensões, categorias de análise, percepções e falas ilustrativas da dimensão passagem através do espelho.

Quadro 5 – Passagem através do espelho

Categoria	Síntese das Percepções	Falas dos Participantes
Motivações para a carreira docente	A inserção na docência ocorreu majoritariamente de forma não planejada, motivada por oportunidade ou estabilidade profissional, mas ressignificada pela identificação com a prática.	"Jamais imaginei ser professor. Mas quando entrei na sala de aula, percebi que era aquilo que me realizava." (D3) "Hoje não me vejo fazendo outra coisa." (D4)
Lacunas formativas pedagógicas	A ausência de formação didático-pedagógica (*i.e.*, planejamento, avaliação, gestão de sala) aparece como desafio no início da carreira, demandando aprendizagem situada e apoio entre pares.	"No início, eu tive muita dificuldade, porque como bacharel, a gente não tem as disciplinas básicas que os licenciados pagam." (D4) "Chega cru... e aí vai aprendendo com o tempo, vai aperfeiçoando. Mas se tivesse uma formação didática no começo, teria facilitado muito." (D1) "A gente vai se virando, mas seria importante ter algo pensado para a docência." (D3) "Quando eu entrei, foi difícil para mim. Eu não sabia nada, nada mesmo. Eu realmente fui aprendendo com a ajuda dos colegas, com a ajuda do meu esposo [...] e pesquisando muito." (D2)
Confronto com a realidade do EMI	O encontro com a heterogeneidade discente, a simultaneidade entre formação geral e técnica e limitações de infraestrutura intensifica o "choque com o real", tensionando expectativas iniciais.	"O problema também é o tamanho das turmas, 40 alunos no ensino médio..." (D1) [...] ela é linda na teoria (a proposta da EPT), mas ela não funciona." (D3)
Apropriação inicial de saberes	A entrada na profissão mobiliza autoestudo, trocas com colegas e tentativa-erro. Emerge a consciência do trabalho emocional do ensinar e da necessidade de reflexão constante.	"No início, eu não tinha bem noção, vamos dizer, você chega e não sabe." (D1) "Você vai chegando, vai se vendo... Não é só sobre ensinar [...] É trabalho mental." (D6) "Hoje eu vejo que ser professora é aproximar o conteúdo da realidade dos alunos, fazer com que eles pensem." (D8)

Fonte: Elaboração própria.

As motivações para o ingresso na docência revelam trajetórias marcadas por circunstâncias profissionais, mais do que por desejo inicial. Entretanto, a experiência em sala de aula levou à ressignificação do papel docente, com o "ser professor" assumindo sentido de realização pessoal e compromisso social. As falas indicam um processo de construção identitária em que a docência passa de oportunidade a escolha consciente, em consonância com Dubar (2005, 2012), para quem a profissionalização envolve o deslocamento da idealização para uma práxis situada, mediada pelas condições concretas do trabalho.

As lacunas formativas pedagógicas aparecem como um desafio inicial, especialmente entre docentes com formação bacharel. A ausência de conhecimentos sobre planejamento, avaliação e gestão de sala exige uma aprendizagem situada e colaborativa. À luz de Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014), esses profissionais recorrem aos

saberes da experiência, construídos no e pelo trabalho. Sem espaços institucionais de mediação, contudo, tal aprendizagem tende a ser lenta e desigual. Nesse sentido, as práticas de reflexão na e sobre a ação (Schön, 1991) e os tempos de estudo e colaboração entre pares (Nóvoa, 1995) configuram-se como estratégias que transformam experiências individuais em conhecimento profissional compartilhado.

O confronto com a realidade do EMI acentua o chamado "choque com o real" (Tardif; Raymond, 2000; Huberman, 1992), resultado da heterogeneidade discente, da simultaneidade entre formação geral e técnica e das limitações estruturais. Tais condições tensionam expectativas e revelam a persistência do dualismo estrutural entre formação propedêutica e técnica (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). A superação dessa fragmentação requer condições institucionais, tempo para planejamento integrado, infraestrutura adequada e gestão acadêmica que promova a interdisciplinaridade, como destacam Costa (2012) e demais autores da área.

A apropriação inicial de saberes decorre de um processo de autoformação e aprendizagem coletiva, baseado em tentativa e erro, trocas com colegas e reflexão sobre a prática. Quando sustentada por um ambiente colaborativo, essa aprendizagem se transforma em repertório profissional coletivo, ampliando a compreensão sobre o ensinar e o aprender (Tardif, 2014; Schön, 1991; Nóvoa, 1995). Tal movimento demonstra que o desenvolvimento docente é também afetivo e ético, envolvendo o manejo de emoções, o cuidado com os estudantes e o reconhecimento de que o "formar-se" é parte contínua do trabalho docente (Nóvoa, 1995).

Na segunda etapa da socialização, o docente confronta o descompasso entre expectativas e condições concretas de trabalho. É o momento em que se explicitam tensões estruturais do EMI, limites institucionais e dilemas pedagógicos cotidianos, exigindo negociação permanente entre o ideal e o possível. O Quadro 6 apresenta as categorias relacionadas à etapa de instalação da dualidade.

Quadro 6 – Instalação da dualidade

Categoria	Síntese das Percepções	Falas dos Participantes
Discrepância ideal-real da docência	O cotidiano em sala de aula revela o descompasso entre a docência idealizada, centrada no domínio técnico, e a complexidade do ensino no EMI, marcada por exigências formativas múltiplas e contextos diversos.	"Não basta saber o conteúdo. Você precisa aprender a ensinar, a lidar com os alunos, com as diferenças." (D8) "A gente ainda pratica uma educação do século passado [...] isso me incomoda muito." (D3)
Dilemas pedagógicos	A prática docente é marcada pelo desafio de equilibrar a preparação dos estudantes para o ENEM com a formação técnica, assim como pela carência de conhecimentos prévios que impactam o processo de aprendizagem.	"Os meninos do integrado, eles fazem (o curso) único exclusivamente para fazer o ENEM... uma confusão para mim, entendeu?" (D3) "A maior dificuldade [...] é a ausência de bagagem de leitura [...] muitos deles [alunos] têm essa dificuldade." (D2)
Barreiras institucionais	As limitações estruturais e a ausência de formação continuada sistemática comprometem a integração curricular e restringem a efetividade das práticas pedagógicas integradas.	"O problema também é o tamanho das turmas, 40 alunos no ensino médio [...] às vezes, não tem espaço, não tem laboratório adequado e falta recurso para visita técnica." (D1) "Se você atuar em sala de aula, você sente necessidade de uma formação específica promovida pelo Instituto. [...] no início, eu tive muita dificuldade." (D4).
Estratégias de enfrentamento	O enfrentamento das dificuldades ocorre por meio de ajustes graduais de planejamento e metodologia, reflexão contínua e trocas com pares, configurando aprendizagem situada e construção de saberes da experiência.	"A gente aprende com o erro. Com o tempo, você vai entendendo os alunos, percebe o que funciona e o que não funciona. Vai ajustando." (D7). "Hoje eu vejo que ser professora é aproximar o conteúdo da realidade dos alunos, fazer com que eles pensem. Isso eu aprendi na prática." (D8).

Fonte: Elaboração própria.

A etapa de instalação da dualidade revela o descompasso entre a docência idealizada, centrada no domínio técnico, e a complexidade concreta do ensino no EMI. É o momento em que emergem os "segredos públicos" da profissão (Hughes, 1958; Dubar, 2005, 2012), como: gerir tempos, ritmos e relações, lidar com turmas heterogêneas e transformar conteúdos técnicos em experiências significativas. A competência técnica permanece necessária, mas se mostra insuficiente, e a identidade profissional passa a se organizar em torno de uma lógica prático-reflexiva, situada e contextualizada (Dubet, 1994).

O dilema entre preparar para o ENEM e promover a formação técnica reitera a dualidade histórica da educação brasileira. Conciliar ambas as dimensões exigem desenhos didáticos integradores, que articulem base conceitual e aplicação tecnológica, apoiados em atividades de contextualização e resolução de problemas vinculadas ao mundo do trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). A heterogeneidade discente impõe adaptações de linguagem, estratégias e formas de avaliação, demandando equilíbrio entre densidade teórica e relevância prática.

A dualidade também se manifesta institucionalmente, por meio de barreiras estruturais e organizacionais. Turmas numerosas, falta de laboratórios e escassez de recursos para práticas e visitas técnicas dificultam a integração curricular, deslocando o esforço para soluções individuais e pontuais. Como observa Costa (2012), a efetivação do EMI depende de condições institucionais e culturais que sustentem a integração entre ensino geral e técnico. Sem tais condições, a integração tende a permanecer normativa, e o cotidiano docente leva a escolhas defensivas, como priorizar conteúdos propedêuticos diante das pressões externas.

As estratégias de enfrentamento articulam três movimentos principais: negociar expectativas, ajustar progressivamente o planejamento, a linguagem e os métodos, e buscar apoio e formação. Esses processos convertem dificuldades em saberes da experiência (Tardif, 2014; Tardif; Lessard, 2014) por meio de ciclos reflexivos de ação e reavaliação (Schön, 1991). Quando compartilhadas entre pares, tais práticas se transformam em capital profissional coletivo (Nóvoa, 1995) e favorecem a estabilização identitária nas fases iniciais da carreira (Huberman, 1992).

No que se refere ao ajuste da concepção de si, a dimensão foca no momento em que os docentes reequilibram expectativas e condições reais de trabalho, reconfigurando identidades e práticas a partir da experiência acumulada. O Quadro 7 apresenta as categorias identificadas nesta etapa.

Quadro 7 – Ajuste da concepção de si

Categoria	Síntese das Percepções	Falas dos Participantes
Amadurecimento profissional	O avanço da experiência docente gera maior segurança para conduzir turmas, calibrar expectativas e tomar decisões didáticas, sem eliminar a consciência de que o aperfeiçoamento é contínuo.	"[...] a primeira vez que eu entrei em sala de aula [...] tinha muito mais angústias do que respostas, e inegavelmente hoje já é bem mais tranquilo, hoje pela experiência em sala de aula, pela vivência, a maturidade como profissional também em sala de aula e fora dela. (D6) · "Acredito que ainda posso melhorar muito. Tem muita coisa que preciso ajustar na minha didática." (D6) "Hoje, com as leituras, as trocas e a prática, me sinto segura. Mas sigo estudando. A docência é isso, um processo." (D2)
Reconfiguração identitária	O docente desloca-se do papel técnico-executivo para o de educador mediador, reconhecendo o tempo formativo dos alunos e a natureza processual e não linear dos resultados educacionais.	"E aí isso... leva um tempo para transformar na sua cabeça, para você ter consciência de que você é professor e não é a formação que você teve de administrador. E aí levou-se um tempo e isso me surpreendeu negativamente, porque não era aquilo que eu fui treinado a fazer, de chegar, executar e ter o resultado. [...] É um desenvolvimento humano. Você chega, vai desenvolvendo aos poucos, vai ganhando terreno para que as coisas vão evoluindo e talvez nem chegue aonde você queira. [...] E entender isso é um pouco frustrante." (D5) "[...] porque a gente foi treinado a ser imediatista e achar que você vai causar transformação em uma disciplina, em um semestre, em um ano, e transformar aquela pessoa num profissional excelente para ir para o mercado e ter sucesso. Mas não é assim, a educação é muito mais complexa." (D7)

Categoria	Síntese das Percepções	Falas dos Participantes
Ampliação de repertório didático	A prática torna-se mais reflexiva e diversificada, com maior articulação entre fundamentos conceituais e a realidade dos alunos, por meio de estratégias participativas e mediadoras.	"Antes era mais técnico. Agora percebo que a aula é um encontro. É construção conjunta." (D8) "Hoje penso muito mais em quem são meus alunos. Tento relacionar o conteúdo com a realidade deles." (D1) "Eu sou a tia do bombom. Gosto de levar. É o jeito, né? É o jeito que eu achei de fazê-los estarem agindo. Gosto de fazer quiz, gosto de fazer desafios. É a questão de deixá-los ativos, né? Bem positivo." (D5)
Projeto de carreira e formação continuada	Consolida-se um projeto profissional ancorado em metas de formação, engajamento institucional e compromisso com a transformação social por meio da educação.	"[...] é carreira que eu quero me aposentar. Vou fazer o doutorado [...] e sempre causando transformação social e poder contribuir para um impacto positivo na vida dos nossos alunos." (D7)

Fonte: Elaboração própria.

A etapa de ajuste da concepção de si marca a transição de uma atuação técnica para uma postura prático-reflexiva. As falas evidenciam amadurecimento profissional, com maior segurança na condução das turmas, leitura dos perfis discentes e tomada de decisões didáticas baseadas na experiência. Esse processo corresponde à fase de estabilização descrita por Huberman (1992), na qual a incerteza inicial é substituída por critérios operacionais sustentados em ciclos de reflexão na e sobre a ação (Schön, 1991). Observa-se, assim, a conversão da experiência em saberes profissionais (Tardif, 2014; Tardif; Lessard, 2014), que conferem maior previsibilidade e autonomia à prática docente.

Simultaneamente, ocorre uma reconfiguração identitária, em que o docente desloca o foco do domínio técnico para o papel de mediador de sentidos, reconhecendo o tempo formativo humano e o caráter não linear dos resultados educacionais. Essa passagem da técnica à práxis, entendida como ação intencional, ética e crítica, reflete a concepção de socialização profissional como construção biográfica e relacional (Dubar, 2005). Nessa perspectiva, o trabalho docente passa a integrar dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais, superando a visão de ensino como mera execução de tarefas.

O repertório didático também se expande, tornando-se mais consciente e diversificado. Os docentes articulam fundamentação conceitual e aplicação prática, empregando estratégias como estudos de caso, situações-problema e aulas participativas, que conectam o conteúdo ao contexto dos estudantes. Esse movimento favorece a integração entre formação geral e técnica, reduzindo a fragmentação propedêutico-profissionalizante e aproximando-se do ideal de formação omnilateral proposta por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Por fim, evidencia-se a consolidação de um projeto de carreira sustentado por formação continuada e compromisso social. Os docentes planejam sua trajetória com metas acadêmicas, participação em comunidades de prática e busca constante por aprimoramento. Tal orientação corresponde às fases de diversificação e engajamento coletivo descritas por Huberman (1992), nas quais o desenvolvimento individual se articula à colaboração docente e às finalidades públicas da EPT.

4.4 Prática Pedagógica e Socialização Profissional

Os resultados indicam que a prática pedagógica dos docentes não licenciados constitui, simultaneamente, produto e motor do seu processo de socialização profissional. Observa-se um deslocamento progressivo do agir predominantemente técnico para uma atuação prático-reflexiva orientada por finalidades formativas. Esse movimento se dá em estreita conexão com as etapas de socialização investigadas no estudo. O Quadro 8 sintetiza essa articulação entre as etapas da socialização profissional e o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Quadro 8 – Prática Pedagógica e Socialização Profissional

Categoria	Etapa da Socialização Profissional	Articulação com a Prática Pedagógica
Aprendizagem pela experiência	Passagem através do espelho	A prática pedagógica emerge como espaço inicial de formação. Diante da ausência de formação didático-pedagógica, os docentes aprendem a planejar, avaliar e conduzir aulas pela observação de pares e pela experimentação cotidiana. O fazer docente assume caráter empírico e reflexivo, marcando a construção dos primeiros saberes profissionais.
Reflexão e adaptação da prática	Instalação da dualidade	A prática pedagógica torna-se campo de enfrentamento de dilemas entre teoria e prática, entre ENEM e formação técnica. A reflexão na e sobre a ação leva ao aperfeiçoamento de estratégias, metodologias e formas de avaliação, com maior sensibilidade às condições concretas de ensino. O compartilhamento entre pares converte experiências individuais em repertório coletivo.
Consolidação da identidade docente	Ajuste da concepção de si	A prática pedagógica adquire caráter intencional e ético, articulando teoria e prática e favorecendo a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. O docente passa a se reconhecer como mediador do conhecimento e a planejar de modo mais consciente, incorporando metodologias ativas, interdisciplinaridade e compromisso com a formação humana integral.

Fonte: Elaboração própria.

Na passagem através do espelho, o contato com o "trabalho real" evidencia lacunas didático-pedagógicas e a complexidade do EMI, marcada pela heterogeneidade discente, dualidade entre formação geral e técnica, e limitações materiais. Esse confronto desconstrói a visão do professor como mero especialista e impulsiona o desenvolvimento de diagnósticos situados, ajustes de linguagem e estratégias de mediação. Nessa fase, predominam os saberes da experiência (Tardif, 2014; Tardif; Lessard, 2014), construídos na prática, nas trocas com colegas e na tentativa-erro, confirmando o caráter relacional da socialização (Dubar, 2005).

Na instalação da dualidade, surgem dilemas pedagógicos entre preparar para o ENEM e sustentar a formação técnica, ou entre garantir prática e consolidar teoria. Esses desafios funcionam como espaços de aprendizagem profissional, nos quais os docentes refletem na e sobre a ação (Schön, 1991), aprimoram planejamentos e diversificam metodologias. Quando compartilhadas, essas experiências se transformam em conhecimento coletivo (Nóvoa, 1995), fortalecendo o caráter colaborativo da socialização.

No ajuste da concepção de si, há sinais de estabilização (Huberman, 1992), com maior confiança, autonomia e consciência do papel de educador mediador. Os docentes articulam fundamentos conceituais e aplicações práticas, aproximando a prática dos princípios omnilaterais da EPT e da integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

De forma geral, a prática pedagógica constitui o núcleo da socialização docente. A transição da ação técnica para a reflexão é sustentada por ciclos curtos de planejamento, intervenção, avaliação e replanejamento, apoiados na avaliação formativa e no trabalho coletivo. Contudo, sua consolidação depende de condições institucionais, como tempo para colaboração, formação continuada e infraestrutura adequada. Sem elas, as inovações permanecem pontuais; com elas, favorecem a integração curricular e a efetivação do projeto formativo do EMI.

5. Considerações finais

Este estudo teve como objetivo compreender como as práticas pedagógicas de docentes não licenciados contribuem para o seu processo de socialização profissional. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com docentes que atuam no EMI. A partir de entrevistas com oito professores do IFPI e da análise de conteúdo, foram analisadas as três etapas do processo de socialização profissional (*i.e.*, passagem através do espelho, instalação da dualidade e ajuste da concepção de si) e foram examinadas suas articulações com as práticas pedagógicas.

Os resultados evidenciam ingresso não planejado, lacunas didático-pedagógicas iniciais, tensões estruturais próprias do EMI (*e.g.*, heterogeneidade discente, conciliação entre formação técnica e ENEM, e restrições de infraestrutura) e um deslocamento progressivo do agir técnico para uma atuação prático-reflexiva. Observa-se a ampliação do repertório didático, maior mediação e contextualização dos conteúdos e a consolidação de uma identidade docente mais consciente e mediadora.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui ao articular socialização profissional e prática pedagógica, evidenciando a prática como *lócus* de conversão dos saberes da experiência em conhecimento profissional compartilhado. A instalação da dualidade configura-se como espaço de aprendizagem profissional, em que os docentes refletem sobre a prática e constroem saberes, reforçando a centralidade da reflexão na e sobre a ação na construção da identidade docente.

Em termos de prática educativa, o estudo sugere estratégias de fácil implementação e alto potencial formativo, como observação entre pares, planejamento e avaliação colaborativos e ciclos curtos de planejamento-intervenção-avaliação-replanejamento, que emergem como desdobramentos das práticas reflexivas identificadas. Tais dispositivos favorecem a aprendizagem situada, a troca de saberes entre docentes e a adaptação contínua às turmas heterogêneas. O uso de metodologias como estudos de caso, situações-problema, práticas e projetos integradores reforça a articulação entre fundamentos conceituais e aplicações contextualizadas.

Para o contexto da educação, os achados reafirmam que políticas curriculares integradoras só se efetivam quando acompanhadas de condições organizacionais e formativas, que possibilitem tempos institucionais para o trabalho coletivo, espaços de colaboração, avaliação formativa e gestão acadêmica orientada à integração entre áreas. A análise evidencia o hiato entre prescrição e prática, oferecendo subsídios para o aprimoramento de políticas que reduzam a fragmentação entre formação geral e técnica.

No âmbito da EPT, os resultados reforçam a necessidade de programas de formação continuada voltados às especificidades do EMI e alinhados ao projeto de formação omnilateral. Recomenda-se institucionalizar tempos e espaços de integração curricular, garantir infraestrutura para práticas e visitas técnicas e fortalecer comunidades de prática intercampi na Rede Federal. Tais medidas tornam mais provável a transposição da integração do plano normativo para o plano efetivo da sala de aula. Como limitação do estudo, destaca-se o fato de a pesquisa ter sido realizada no âmbito de uma única instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesse sentido, os achados devem ser compreendidos à luz desse contexto específico, sem a pretensão de generalização para outras realidades institucionais. Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras ampliem o escopo empírico para diferentes redes de ensino e eixos tecnológicos, bem como incorporem múltiplas estratégias metodológicas, como entrevistas, observações e análise das práticas pedagógicas, de modo a aprofundar a compreensão do fenômeno em diferentes contextos.

Referências

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

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

CASTAMAN, Ana Sara. RODRIGUES, Ricardo Antônio. Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Diálogo Educacional*, v. 21, n. 68, p. 393-408, 2021.

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

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.

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

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

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

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

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

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

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado:* concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola "sem" partido:* esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LLP/UERJ, 2018.

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

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da Educação Profissional: saberes e práticas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 154, p. 934-959, 2014.

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

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

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

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

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho e a formação do professor da educação básica no Mercosul/Cone Sul. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL, 18., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Ed. Cortez, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: Coleção Educação Superior em Debate. *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 67-82.

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

MALDANER, Jair José. 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.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2025.

MOURA, Dante Henrique. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. Curitiba: IFPR, 2014.

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

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo:desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

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

SANTOS, Isabelle Christine Oliveira dos; LIMA, Tereza Cristina Batista de; PAIVA, Luís Eduardo Brandão; MARQUES, Davi Sampaio; GUIMARÃES, Elidihara Trigueiro. Socialização profissional sob a ótica de cirurgiãs: desafios e realização na carreira profissional. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 25, n. 4, e-180303, 2021.

SANTOS, Ivan Luis dos; FREITAS, Kelma Cristina de. O professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: institucionalidade ornitorrinca? Frentes de lutas nos giros de um caleidoscópio. *Educação em Revista*, v. 41, e53151, 2025.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

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

SOUSA, Jaílton Rodrigues de.; MACIEL, Emanoela Moreira. Planejamento de práticas pedagógicas integradoras para a Educação Profissional e Tecnológica. *Educação em Revista*, v. 39, n. 39, e36869, 2023.

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

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

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. *Estreantes no ofício de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica*. 2019. 259f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2019.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 13.01.2026 / 01.13.2026

Aprovado/Approved: 03.05.2026 / 05.03.2026