

O Trabalho Flexibilizado do Professor EBTT na Educação Profissional e Tecnológica: uma revisão integrativa

The Flexible Work of the EBTT Professor in Professional and Technological Education: an integrative review

Recebido: 27/01/2023 | **Revisado:** 24/11/2024 | **Aceito:** 15/03/2025 | **Publicado:** 08/09/2025

Guilherme Andrade Lopes

Instituto Federal do Maranhão – Campus Caxias
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3892-9128>
E-mail: lopes.guilhermeandrade@gmail.com

Jeferson Luís Marinho de Carvalho

Instituto Federal do Piauí – Campus Parnaíba
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5807-5118>
E-mail: jeferson@ifpi.edu.br

Como citar: LOPES, G. A; CARVALHO, J. L. M. O Trabalho Flexibilizado do Professor EBTT na Educação Profissional e Tecnológica: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 03, n. 25, p.1-18 e14750, set. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

O artigo trata da discussão da formação do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) abordando suas condições de trabalho flexibilizado na Rede Federal, objetivando-se discutir como o docente multitarefa, que exerce suas atividades de ensino, pesquisa, extensão, e gestão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) atuando com os alunos que tem especificidades peculiares, idade e origem social diversificadas. A partir de uma revisão bibliográfica, apresenta-se a legislação que rege a matéria da EPT. Com a finalidade de contribuir para a ampliação do debate, trata-se de uma demanda complexa e necessária relacionada à formação e capacitação dos docentes, destacando sua importância na promoção de uma formação e condições de trabalho que não se limitem às exigências do capital e do mercado.

Palavras-chave: Institutos Federais; Ensino Médio Integrado; Educação Profissional e Tecnológica; Formação de Professores.

Abstract

The article discusses the training of teachers in Basic, Technical, and Technological Education (EBTT), addressing their flexible working conditions within the Federal Network. It aims to analyze how multitasking educators, who perform teaching, research, extension, and management activities in Professional and Technological Education (PTE), work with students characterized by peculiar specificities, as well as diverse ages and social backgrounds. Based on a bibliographic review, the article presents the legislation governing the PTE field. Aiming to contribute to the broadening of the debate, it addresses a complex and necessary demand related to teacher training and professional development, highlighting its importance in promoting education and working conditions that go beyond the demands of capital and the market.

Keywords: Federal Institutes; Integrated High School; Professional and Technological Education; Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

No âmbito da educação pública, profissional e tecnológica, a obrigação do Estado é garantir de maneira universal, gratuita e de qualidade o acesso à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme consta entre os princípios da Constituição Federal (BRASIL, 1988, s.p.). Esta trata-se de um direito social, garantindo a promoção da justiça, equidade e desenvolvimento sustentável com a finalidade de inclusão social

Inicialmente, fazendo um recorte histórico da educação brasileira, foi possível “acompanhar nos últimos anos um acentuado processo de implantação, pelo Governo Federal, de mudanças na legislação educacional, principalmente no que se refere à Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” (SANTOS; FURTADO, 2011, p. 61), contudo verifica-se que a formação de professores não recebeu o destaque necessário. Apesar disso, hodiernamente a discussão tornou-se recorrente, especialmente após a promulgação das legislações que regem a temática da formação de professores, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a lei que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) regulamentando o papel do professor no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), bem como o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014.

Em um modelo socioeconômico de desenvolvimento em que ainda se observa uma falta de clareza na conjuntura político-social (MOURA, 2015), aliado as normativas que tratam as políticas educacionais para a educação profissional, há que se considerar os índices de crescimento populacional, que trouxeram a necessidade de se incluir e expandir novas redes de ensino, notadamente com capacidade estrutural adequada e composta de profissionais com qualificação adequada. Nesse contexto, Gatti (2014, p. 35) destaca que “a educação, por meio dos professores, certamente tem papel decisivo a desempenhar nesse cenário – o da possibilidade de ajudar na construção de uma civilização humana de bem-estar para todos”.

No contexto desse processo educativo de reforma, emergem novas demandas e posicionamentos dos professores em relação às suas práticas pedagógicas. Assim, surge a seguinte questão de pesquisa: de que maneira a formação específica em uma determinada área do conhecimento prepara o professor para atuar no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, considerando a diversidade de atividades exigidas no campo de atuação dos Institutos Federais?

A fim de compreender quais condições, facilidades, problemas ou dificuldades são encontrados pelos docentes em sua atuação há que se destacar a existência de um processo de reordenamento da Rede Federal no contexto da expansão da educação superior e profissional, que repercutiu no trabalho dos docentes dos Institutos Federais, que atualmente está regulamentado nos termos da Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020 (MEC, 2020).

Ressaltamos ainda a relevância desta discussão diante da dificuldade apresentada pelo docente nesse ambiente de expansão que,

[...] tem passado ao largo a dificuldade didática encontrada por grande parte de professores que atuam na educação profissional, por carecerem de formação pedagógica inicial, em decorrência de essa

modalidade de ensino ser muito caracterizada pelo “fazer”. Isso acaba marcando a modalidade pela forte ação de professores “leigos” no que tange aos aspectos pedagógicos e à formação humanista. (SANTOS; FURTADO, 2011, p. 61).

As autoras destacam uma problemática recorrente na educação profissional: a dificuldade didática enfrentada por muitos professores, agravada pela ausência de uma formação pedagógica inicial. Esse cenário, frequentemente associado à ênfase no “fazer” característico dessa modalidade de ensino, resulta em uma prática educativa predominantemente técnica, que minimiza a relevância dos aspectos pedagógicos e da formação humanista. Essa condição reflete uma lacuna no preparo docente, que compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a possibilidade de uma educação integral e transformadora, essencial para atender às demandas sociais de forma mais ampla.

O objetivo principal deste artigo é identificar e discutir a formação docente nos Institutos Federais, com foco nas condições de trabalho desses profissionais. O estudo busca refletir sobre a legislação pertinente ao tema, bem como compreender as possibilidades de realização do trabalho docente nas suas condições objetivas. Para isso, são analisados aspectos como infraestrutura física, equipamentos, materiais, e outros tipos de apoio necessários, com ênfase na formação adequada para atuação na educação profissional e tecnológica, considerando a diversidade dos espaços educacionais, formais e informais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PROFESSORES DA REDE FEDERAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A Rede Federal foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), inaugurando um novo cenário para a EPT, com a oferta de várias modalidades de cursos. Com isso, os Institutos Federais que vieram da fusão de Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) nos vários Estados da Federação, mesmo diante da incerteza sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país, representou um papel fundamental na educação profissional e tecnológica do Brasil. Nesse sentido, os professores da rede integraram a carreira de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), compondo o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, possuindo características diversificadas, atuando em cursos do ensino básico, técnico e tecnológico.

Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Nº 9.394/96), nos termos do artigo 21 que a Educação Básica é “formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996). Ademais, essa legislação educacional traz em seu bojo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que pode ser prestada, nos termos do seu artigo 36-B, da seguinte forma: “I - articulada com o ensino médio; II- subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 1996).

Nesse âmbito, a Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da LDB, abrange os seguintes cursos: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Para contrariar a lógica da produção capitalista¹ e garantir, nos processos educativos a formação de cidadãos emancipados com desenvolvimento pleno, com capacidade de participação política como sujeitos que almejam melhorias da coletividade os “professores, [...] são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura” (GATTI, 2014, p. 35). Além disso, Moura (2015, p. 28) destaca que “o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação”.

Para tanto, é necessário que o professor compreenda o sentido da formação integral, desde a sua própria formação, com a associação entre teoria e prática. Nessa reflexão, sobre os objetivos da EPT nas instituições, torna-se fundamental a apropriação do espaço pelos profissionais sujeitos dessa discussão, sendo que estes, dentro das suas possibilidades e limitações, possuem responsabilidade social no campo da educação profissional emancipadora e integradora em todas as suas formas de ofertas.

Segundo Freire (1996), teoria e prática são indissociáveis, uma vez que a prática não existe sem uma base teórica que a fundamente, assim como a teoria só se concretiza ao ser aplicada na prática. Para Freire, a teoria ilumina a prática e, simultaneamente, é retroalimentada pelas experiências concretas do educador. Essa visão reflete a importância de formar professores que não apenas dominem o conteúdo, mas que também desenvolvam uma prática reflexiva, crítica e ética, capaz de transformar a realidade. Nesse sentido, o autor enfatiza que a prática docente deve ser fundamentada por uma teoria que contemple as dimensões humanas e sociais da educação, superando um modelo técnico e mecanicista.

Cumprir destacar o que Moura (2015) explicita sobre a contradição social da formação, sendo que:

[...] a educação ao longo do tempo teve um caráter dual, ou seja, uma educação de caráter acadêmico/academicista, centrada nas ciências, nas letras e nas artes, proporcionada às elites e aos seus filhos, e uma educação dirigida à formação profissional de caráter instrumental para o trabalho de baixa complexidade, destinada aos filhos da classe trabalhadora. (MOURA, 2015, p. 27).

Observa-se que, para o atendimento de um mercado de educação profissional, voltado à formação que visa preparar indivíduos para o mercado de

¹ Pode ser explicada como o conjunto de princípios e práticas que regem o modo de produção capitalista, no qual a acumulação de capital, a maximização do lucro e a exploração do trabalho humano são centrais. Nessa lógica, os recursos e a força de trabalho são transformados em mercadorias destinadas ao mercado, priorizando a eficiência econômica e o retorno financeiro em detrimento de aspectos sociais ou humanos.

trabalho, instituído pelo modo de produção capitalista faz-se necessário uma formação multifacetada e flexibilizada do docente, que conforme denominado por alguns autores, da nova classe “Professor EBTT” vem transposto por inúmeras demandas de uma política neoliberal, cujo trabalho abrange modalidades diversificadas de organização do ensino (AMORIM; SCHLINDWEIN; MATOS, 2018).

Em consequência, foram implementadas gradativamente, reformas dirigidas à formação docente para educação básica, a EPT e à educação superior, que embora desconectadas, estão relacionadas ao novo modelo de educação enraizada no país, estabelecida pela lógica do mercado (SILVA; MELO, 2018).

Evidentemente, Gatti (2014, p. 39) estabelece que na perspectiva contemporânea “a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades” aqui colocada no mundo contemporâneo.

No contexto da formação de professores para a educação básica no Brasil, o estágio docente é, de fato, um componente obrigatório, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 65. Este estágio busca integrar teoria e prática, oferecendo aos futuros professores a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

No entanto, a crítica apresentada por Gatti (2014) não nega a existência do estágio, mas enfatiza que, em muitos casos, a formação inicial ainda apresenta lacunas no que diz respeito à articulação efetiva entre teoria e prática. Embora o estágio seja uma exigência formal, sua qualidade e integração ao currículo nem sempre atendem plenamente às demandas contemporâneas da educação básica, especialmente em contextos desafiadores.

Portanto, para superar essas limitações, é necessário investir em programas de formação que promovam experiências práticas mais significativas e integradas, garantindo uma preparação mais consistente para os desafios reais da docência.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Machado (2015, p. 11) salienta que “a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil”.

Uma das exigências para o docente atuar na Educação Básica é estabelecida na LDB (Lei nº 9.394/1996) devendo o professor ter curso de licenciatura plena, não bastando, como regra, ser meramente graduado na sua área de conhecimento. Nesse sentido a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) criou mecanismos para complementação da formação docente prevendo em seu artigo 7º o seguinte:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: b) cursos de

licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. (BRASIL, 2008).

O Governo Federal, principalmente durante as gestões do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) adotou algumas iniciativas e esforços para o atingimento dos objetivos de capacitação, qualificação e formação do professor para atender às demandas educacionais na qual podemos destacar a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação de professores com a implantação do Plano Nacional de Formação Docente (Parfor), que dentro das peculiaridades nas modalidades de ensino dos Institutos Federais que se visa à formação de professores que neles atuam, busca articular as práticas pedagógicas, a partir de um currículo que conformize o mundo do trabalho.

Além disso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se apresenta como uma política pública estratégica para a formação inicial de professores, especialmente voltada para a educação básica. Este programa, por meio de suas ações de fomento e incidência, visa à melhoria da qualidade do ensino, proporcionando aos futuros docentes uma inserção mais concreta nas escolas e uma experiência prática que contribui para o avanço da educação básica como o aumento da taxa de alfabetização e melhoria na formação de professores.

Dessa forma, o PIBID busca superar algumas das lacunas observadas nas políticas de formação, favorecendo a articulação entre teoria e prática e garantindo uma formação mais qualificada e inserida no contexto escolar.

No entanto, conforme destaca Machado (2015), a formação de professores para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, historicamente tem sido caracterizada por políticas de formação aligeirada, geralmente com pouca consistência teórica e sem continuidade, o que prejudica a articulação entre teoria e prática e, conseqüentemente, a qualidade da formação. Apesar de iniciativas como o PIBID para a educação básica, a formação docente em outros níveis, como a Educação Profissional, ainda enfrenta desafios estruturais significativos, como a falta de políticas públicas que integrem de forma eficaz teoria e prática, comprometendo a qualidade da formação oferecida aos futuros professores.

Afirma-se com Machado (2015), Furtado e Santos (2011) que historicamente no Brasil, nunca houve uma efetiva política de formação de professores para a EPT, existindo apenas ações paliativas “assinadas com a alcunha de emergenciais, fragmentárias, pouco intensivas e de caráter conservador, colocando-se distante das necessidades atuais” (FURTADO; SANTOS, 2011, p. 61).

É evidente que, no contexto de uma instituição profissional de ensino, todos os envolvidos – gestores, técnicos administrativos e, especialmente, os professores – devem estar devidamente qualificados. Sua formação precisa ir além das técnicas didáticas ou de gestão, visando também o enfrentamento dos problemas estruturais do sistema educacional e da sociedade, especialmente no Brasil (MOURA, 2015).

Há que se enfatizar que o desenvolvimento da condição profissional do professor vem tanto da sua formação específica na graduação, formação pedagógica,

bem como da sua experiência com a prática docente no ambiente de trabalho sendo a formação e capacitação para além das técnicas didáticas.

Porém, Machado (2015) aponta que há uma carência de políticas efetivas e contínuas no sentido de se ofertar cursos para capacitar e qualificar os docentes, seja de licenciatura ou formação pedagógica, com um viés crítico-reflexivo para que possa criar subsídios aos desafios do professor EBTT junto aos espaços de educação. O autor destaca carência de professores devidamente preparados, o que compromete a expansão da Rede Federal, especialmente nos Institutos Federais, apresentando argumentos que:

[...] evidenciam a impropriedade das soluções que acabam transformando políticas emergenciais de formação de professores em soluções permanentes. Têm, igualmente, chamado a atenção para a necessidade de uma ampla e massiva política que leve à consolidação de um sistema nacional de formação docente, que inclua a modalidade inicial, a continuada, as necessárias articulações entre formação inicial e continuada, bem como estratégias de formação de formadores. (MACHADO, 2015, p. 15).

O autor critica as soluções emergenciais que, muitas vezes, se tornam permanentes e enfatiza a necessidade de uma política abrangente e consistente de formação docente. Tal política deve integrar formação inicial e continuada, além de estratégias para a formação de formadores, de modo a garantir a qualidade e a efetividade da educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, a formação ideal ou adequada para os professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) deve ser uma formação integral, que articule teoria e prática de forma contínua e reflexiva.

2.3 PROFESSOR FLEXIBILIZADO

É importante destacar que a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais (IF) trazendo um projeto pedagógico do regime de acumulação flexível, pois o modelo, diferente do universitário, é dirigido ao ingresso no mercado de trabalho na qual os cursos são vinculados às necessidades e demandas dos arranjos produtivos locais (APL), na educação básica, por meio dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, e na educação superior, em nível de graduação e pós-graduação, sob o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, os IFs tiveram como objetivo oferecer além da educação profissional, a educação básica integrada ao ensino profissional e a educação superior. Nesse contexto, Moura (2015) revela que a formação dos docentes para a EPT adota um sistema imposto na legislação e que esse modelo, é “um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira (MOURA, 2015, p. 31).

Dentro do cenário que nos encontramos situados, ou seja, nessa sociedade capitalista, em que a lógica é a exploração, que a precarização do trabalho se articula à precarização da formação, o trabalho docente se integra ao consumo flexível da sociedade, na qual a venda da força de trabalho para a classe dominante é estabelecida pelo modo de produção vigente (OLIVEIRA; MOURA, 2018). Nesse sentido, o trabalho docente é visto também como um trabalho situado em uma sociedade capitalista e, portanto, uma atividade que passa por um processo de precarização, especialmente no Brasil.

É o que aborda Kuenzer (2021) sobre caráter flexível da formação, na qual importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, multitarefa com o falso discurso da necessidade da elevação dos níveis de conhecimento. Nesse âmbito, evidencia-se ainda que:

A não preparação do professor do IF para lidar com toda essa complexidade também merece ser destacada. Nem a docência para a educação superior nem para a EPT está regulamentada sob a forma de um curso específico, o que reforça a preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados nessas áreas (DA SILVA; MELO, 2018, p. 7-8).

A intensificação do trabalho docente pela flexibilização da formação de trabalhadores e seus professores leva à precarização, visando a redução de custos e aumento de competitividade. Isso resulta em professores pouco qualificados, atuando concomitantemente na expansão da instituição, que oferece cursos diversificados, desde a educação básica até o ensino superior, incluindo cursos técnicos, formação inicial e continuada, a educação de jovens e adultos, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA), bacharelados, licenciaturas, especializações, mestrados e doutorados.

Ainda, para o cumprimento da legislação nos termos da Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020 (MEC, 2020) devem atuar com indissociabilidade na pesquisa, extensão, gestão e na representação institucionais, exigindo dinamismo e habilidades multitarefas dentro dessa nova realidade institucional que ampliou a complexidade do trabalho docente. Barbosa e Medeiros Neta (2018, p. 9) apontam para a “dificuldade [do professor EBTT] em transitar por diversos níveis e modalidades de ensino”.

Ademais, com a limitação de pessoas, notadamente aos que dão suporte às atividades administrativas ligadas ao ensino é condicionante e contribui para precarização e intensificação do trabalho docente, pois a insuficiência no quadro de pessoal acarreta a aceitação de funções acessórias na qual o professor não possui capacitação adequada quanto aos procedimentos e rotinas institucionais, ocasionando um dispêndio da capacidade organizacional (SILVA; MELO, 2018).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo fundamenta-se nos conceitos e nas bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com ênfase nas discussões, debates e estudos realizados nas disciplinas do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). O objetivo é explorar os aspectos abordados ao longo do curso, integrando a teoria e a prática para compreender as questões que envolvem a formação e atuação na EPT. A partir dessa base teórica, busca-se analisar as políticas e as práticas pedagógicas que influenciam a formação dos profissionais da educação, especialmente aqueles envolvidos nos Institutos Federais procurando refletir sobre as contribuições da formação continuada no desenvolvimento das competências docentes e como essas práticas se relacionam com as demandas da educação profissional no Brasil.

3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica na forma de revisão integrativa da literatura, pois ela contribui para o processo de sistematização e análise dos resultados, visando à compreensão de determinado tema a partir de outros estudos independentes. Utilizou-se uma abordagem descritiva, exploratória e qualitativa, consistindo na leitura e análise de artigos e no entendimento de autores que já abordaram o tema. A metodologia proposta combina “dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular” (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Para o desenvolvimento deste estudo, foram percorridas oito etapas: 1) identificar o tema e formular a questão norteadora; 2) definir as bases de dados da pesquisa; 3) definir os recursos da busca bibliográfica; 4) estabelecer critérios para inclusão e exclusão dos estudos; 5) definir as informações a serem extraídas dos estudos selecionados; 6) avaliar os estudos incluídos; 7) interpretar os resultados; e 8) apresentar a revisão.

Adotou-se também a revisão bibliográfica da legislação, artigos e trabalhos científicos. Para o levantamento da produção científica, os estudos foram pesquisados, dentre outros, nas seguintes bases de dados ou portais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Boletim Técnico do Senac (BTS), eduCAPES, Google Acadêmico, Library, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP), Repositório Institucional da UFMG, Research, Revista Diálogo Educ, Revista Eixo, Revista HISTEDBR, Revista Prática Docente, Revista UNIUBE, Revista USP, RPGE – Revista Online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, SciELO e Zetetike – Unicamp. Utilizaram-se os seguintes descritores ou palavras-chave: “Trabalho Flexibilizado”, “Professor EBTT”, “Formação de Professores”, “Política Educacional”, “Ensino Médio Integrado”, “Educação Profissional e Tecnológica”, Institutos Federais e “Trabalho Docente”, com o objetivo

de identificá-los nos campos título ou resumo das publicações, a partir do filtro “expressão exata”.

O recurso utilizado na pesquisa foi a expressão “termo exato”, associada aos descritores específicos. Foram empregados os operadores booleanos “and” e “or” nas estratégias de busca, sendo considerados para uso na pesquisa apenas trabalhos redigidos na língua portuguesa.

Por meio das pesquisas, foram coletados registros escritos e digitalizados (artigos, entrevistas, ensaios etc.) acerca do tema, os quais foram compilados, fichados e analisados, observando-se sua conexão com a pergunta de pesquisa. Na etapa de leitura das produções científicas, essas foram submetidas à análise rigorosa de conteúdo para verificar a adesão à temática proposta.

O período determinado teve o recorte temporal entre 2008 (data da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) e 2021, sendo percorridas as seguintes etapas: identificação da atuação do professor nos institutos federais considerando a regulamentação da atividade docente no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

3.2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura, constituída principalmente por livros e artigos de periódicos, abordou a temática das atividades docentes da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica por meio de buscas em bases de dados de livros e artigos científicos, incluindo artigos originais e de revisão. Durante a pesquisa, foram analisados estudos que abordam o trabalho docente nos Institutos Federais.

Recorremos à literatura disponível em repositórios científicos, onde foram encontradas teses e dissertações relacionadas ao tema. Os artigos científicos retornados nessas buscas foram avaliados quanto à sua adequação ao tema sobre a atividade docente, especialmente nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Do material obtido, foram selecionados para análise 38 artigos, 4 livros e 5 e-books, com a leitura minuciosa de cada resumo/artigo, destacando aqueles que atenderam ao objetivo proposto por este estudo. Cinco artigos foram excluídos por não atenderem aos critérios de elegibilidade ou por não estarem de acordo com o tema estudado, e três artigos foram excluídos durante a leitura do texto completo (Tabela 1).

Tabela 1: Estudos utilizados para a concretização da pesquisa

Base de dados	Leitura do Resumo	Excluídos	Total selecionado
21	38	5	33

Fonte: Adaptado pelo autor (2022).

Pela leitura dos artigos científicos foram, então, pontuados aspectos quanto às rotinas de trabalho especialmente relacionadas à atuação docente relativas ao ensino, à pesquisa, à extensão, e à gestão e à representação institucionais. Nesse sentido, o público-alvo das ações consistiu em docentes da carreira EBTT sob os efeitos da legislação que altera sua estrutura e funcionamento, notadamente os que atuam na educação profissional do ensino médio técnico na sua forma integrada, concomitante e subsequente, na educação de jovens e adultos, na formação inicial e continuada, bem como os que atuam na educação superior.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das análises dos estudos mencionados, observa-se que, apesar da expansão da Rede Federal, especialmente dos Institutos Federais, com a ampliação e diversificação dos cursos, ainda persiste uma carência de identidade na formação dos professores. Esses profissionais enfrentam condições de trabalho precárias, sem o suporte material e humano adequado. No entanto, espera-se deles uma atuação multifuncional e multifacetada, desempenhando diversas atividades no contexto institucional, o que agrava ainda mais os desafios da profissão.

A abordagem na questão das carreiras docentes e a relação com as condições materiais de trabalho trazem discussões sobre os desafios da formação de professores (CERICATO, 2016), especialmente na educação profissional e tecnológica, de forma que que atenda às exigências do sistema educacional.

O trabalho flexibilizado dos professores EBTT na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) destaca desafios cruciais para a formação docente, especialmente diante da prevalência de capacitações aligeiradas. Conforme Saviani (2009), a formação docente não pode ser dissociada das condições de trabalho, envolvendo aspectos como suporte institucional. Nesse contexto, a prática de formação permanente deve ser ressignificada, superando o enfoque em treinamentos pontuais e priorizando processos formativos que articulem teoria e prática de maneira contínua e consistente, alinhados às exigências da formação integral e diversificada dos Institutos Federais.

A pesquisa identificou peculiaridades nas condições de trabalho docente nos Institutos Federais, como o caráter multidisciplinar e integrado da formação, a diversificação dos cursos e a carga de trabalho elevada. Além disso, destacou-se a exigência de competências variadas para os docentes, que precisam atuar em diferentes frentes dentro da instituição. Essa realidade mostra também uma série de desafios comuns enfrentados pelos professores em todo o sistema de educação profissional e tecnológica.

Aponta-se ainda que, embora os professores possuam saberes específicos em suas áreas de formação, esses conhecimentos não os capacitam adequadamente para atender à proposta integral e diversificada dos Institutos Federais. Esses Institutos têm um projeto de formação único, que vai além da simples aplicação de conteúdos disciplinares, demandando dos docentes uma preparação mais ampla e contínua (FIGUEIREDO; CASTAMAN; VIEIRA, 2020).

Figueiredo, Castaman e Vieira (2020, p. 1330) revelam a “inexistência de cursos de formação específicos” para atuação no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, destacando a importância de preparar adequadamente os docentes que atuam nesse modelo de ensino. A reflexão dos autores evidencia que, para que os professores possam atender às demandas de um processo de ensino e aprendizagem integrado, é necessário que sua formação contemple não apenas os saberes específicos de sua área de atuação, mas também as bases conceituais e pedagógicas que permitam a articulação entre a educação básica e profissional.

Uma abordagem inovadora para a formação permanente dos docentes na EPT seria a construção de comunidades de aprendizagem colaborativa, que promovam a troca de experiências e o desenvolvimento de soluções pedagógicas em conjunto. Tardif (2014) enfatiza que os saberes docentes são construídos na interação entre teoria, prática e contexto social, e tais comunidades poderiam ser um espaço rico para essa integração. Além disso, programas de formação deveriam adotar metodologias ativas, como estudos de caso e resolução de problemas reais, favorecendo a aplicabilidade dos conhecimentos e fortalecendo a capacidade dos docentes em lidar com as especificidades do trabalho flexibilizado.

Nesse sentido, a necessidade de investir na formação de professores vai além de uma simples formação inicial. Ela exige a criação de cursos de formação continuada, que promovam o desenvolvimento de competências relacionadas à prática pedagógica no contexto integrado, como o uso de metodologias ativas, a gestão de aulas em ambientes de aprendizagem híbridos, e o aprofundamento nas especificidades das áreas técnicas e profissionais. Além disso, programas de especialização e mestrado que abordem as particularidades desse modelo de ensino poderiam contribuir significativamente para qualificar os docentes para os desafios dessa prática educacional.

Já Saviani (2009) se atenta para o tipo fragilizado das licenciaturas e da formação continuada de professores e dos profissionais da educação propondo a criação de escolas de formação específica para docentes com o direcionamento na reprodução do dia a dia da profissão docente na formação dos potenciais profissionais. Saviani (2009) ainda traz em suas análises as condições precárias de trabalho que inviabilizam e desestimulam o docente, mesmo que este possua o mais alto grau de formação. Na sua conclusão o autor destaca:

[...] não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho (SAVIANI, 2009, p. 153).

Saviani (2009) destaca que a formação de professores deve ser vista de forma integrada às condições de trabalho que esses profissionais enfrentam. Ele sugere que a qualificação docente não pode ser tratada isoladamente, sem considerar fatores cruciais como a remuneração e a carga horária. A discussão aponta que, para garantir a eficácia da formação e o desenvolvimento contínuo dos professores, é necessário que as condições de trabalho, como salários justos e uma jornada de trabalho equilibrada, também sejam abordadas. Ou seja, a melhoria da formação docente está

diretamente relacionada à valorização da carreira e ao bem-estar dos profissionais da educação, reconhecendo que sem condições adequadas de trabalho, a formação de qualidade pode ser comprometida.

Em outro aspecto, torna-se necessário uma conformidade dos docentes de forma a trabalharem de maneira integrada e interdisciplinar com seus pares, dentro do seu espaço e tempo. Nesse sentido, o professor que atua na Rede Federal,

[...] precisa de uma profunda fundamentação científica referente à sua área. Contudo, esse conhecimento não pode estar compartimentado, encaixotado, isolado: esse professor precisa estabelecer relações entre a especificidade de seu conhecimento e a globalidade do fazer social, entre a dimensão teórica de sua área de estudos e a concretude do que se pratica; entre sua disciplina, as outras disciplinas e as aplicações concretas destas no “mundo real” que é o mundo do trabalho. Neste sentido, pensamos que o professor licenciado tenha bastante a aprender com o bacharel que atuou (ou ainda atua) profissionalmente em áreas diversas antes de abraçar a docência (SILVA; SOUZA, 2020, p. 17).

Entre os apontamentos colacionados neste estudo, destaca-se ainda a importância do fomento à articulação entre teoria e prática. Algumas iniciativas relevantes já estão sendo desenvolvidas no Brasil, como as Licenciaturas em Educação Profissional e Tecnológica, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Profissional (Parfor), especializações em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica e o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Essas iniciativas exemplificam como a formação inicial dos professores da EPT é abordada no Brasil, mas é fundamental considerar a realidade do trabalho docente nas instituições de ensino da Rede Federal.

A flexibilidade do trabalho docente nas instituições de ensino da EBTT, especialmente nos Institutos Federais, implica um desafio significativo na organização das atividades docentes e nas condições de trabalho. A carga horária flexível e a multiplicidade de funções atribuídas aos professores, que muitas vezes são responsáveis por aulas teóricas e práticas, além de atividades extracurriculares, pesquisa e extensão, podem gerar sobrecarga e dificuldades para o equilíbrio entre as funções de ensino, pesquisa e gestão. Esses aspectos refletem uma realidade em que, apesar das inovações nos programas de formação, os docentes se veem muitas vezes sem o apoio necessário para se dedicarem plenamente ao seu processo pedagógico.

Além disso, o trabalho flexibilizado, que pode se configurar como uma série de jornadas fragmentadas e responsabilidades múltiplas, impacta diretamente a formação continuada e a atualização dos docentes. A falta de tempo e de recursos para a participação em programas de capacitação e a ausência de uma estrutura de apoio para a prática pedagógica integrada e diversificada tornam-se obstáculos significativos para o pleno desenvolvimento das competências necessárias para a atuação no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Nesse sentido, a reflexão sobre o trabalho flexibilizado deve ser aprofundada para compreender como ele afeta a prática pedagógica e a formação dos professores na EPT, evidenciando a necessidade de políticas públicas que não só fortaleçam a formação inicial, mas também garantam condições adequadas de trabalho, com carga horária equilibrada, formação continuada acessível e reconhecimento das múltiplas funções desempenhadas pelos docentes.

É necessário que a formação inicial e continuada esteja alinhada a políticas institucionais que garantam condições dignas de trabalho. A flexibilização do trabalho, que inclui múltiplas atribuições e níveis de ensino, requer docentes capacitados não apenas tecnicamente, mas também fortalecidos em sua identidade profissional. Para tanto, é preciso investir em estratégias formativas abrangentes que articulem a qualidade do ensino e a valorização do professor, como propõe Oliveira e Leiro (2019), ao destacar que a formação de professores deve ser um compromisso coletivo e sustentado por políticas públicas eficazes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o levantamento realizado das exposições nesta revisão integrativa, nas bases de dados, evidenciou-se que, embora nos últimos anos as discussões a esse respeito tenham se intensificado ainda existem carências acerca da qualificação docente que estejam centrada a essa modalidade de ensino da educação profissional e que estão diretamente relacionadas à formação de professores.

Acredita-se que ainda há inúmeros desafios na consolidação da formação do docente que atua no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional notadamente quanto a articulação das práticas pedagógicas que seja ponte para formação humana e técnica, harmonizando o currículo com o mundo do trabalho.

O enfoque na formação permanente precisa contribuir para extinção da capacitação aligeirada que permeia as instituições educacionais. Nessa perspectiva é necessário a formação para além do processo de conhecimento no ensino superior do professor, mas também a formação continuada ao longo do exercício profissional (GATTI, 2010).

Buscando realizar uma análise da realidade dos Institutos Federais, nossa reflexão se inseriu na tentativa da solução do problema, tendo como alternativa, na qual sugere alguns pesquisadores que estudam o tema da formação do profissional, a formulação de cursos para os professores e gestores, dentro de um programa específico voltados à educação profissional que abordem a heterogeneidade do público envolvido, que não seja uma mera reprodução tecnicista, fragmentária e conservadora, aligeirada e emergencial como vêm ocorrendo ao longo da história. Há necessidade de consolidar programas que agreguem saberes e tragam subsídios gerenciais e pedagógicos para superação das dificuldades que se apresentam, que envolvam políticas públicas capazes de incentivar, orientar e preparar o docente a atender às demandas sociais e necessidades atuais. Para isso, uma ação conjunta e articulada deve ser implementada para que se rediscuta a formação do professor.

Reconhecem-se, neste estudo, os limites relacionados à amostragem e à sua natureza inacabada. Assim, este texto apresenta considerações provisórias, sujeitas a revisões e a novas reflexões futuras. Contudo, indica-se a necessidade de novas investigações sobre o modelo de formação do professor que atua na educação profissional e tecnológica, a fim de discutir, esclarecer e validar as estratégias de aplicação e facilitar a expansão e disseminação da formação na esfera federal com políticas públicas, com ações robustas e contínuas que atendam a necessidade da qualificação docente, seja na implementação de cursos de formação continuada, por meio de programas de extensão ou pós-graduação desde especialização ao mestrado e doutorado com linhas de pesquisa que abordem a Educação Profissional.

Dessa forma, se traça uma trajetória consistente em relação ao formar docente para atuar na educação profissional e tecnológica, formação de política nacional, que deve ser além de sólida e articulada, humanista e crítica, e que desenvolva um preparo adequado desse agente mediador científico, cultural e profissional para que haja transformação no seu espaço de trabalho na busca de um território emancipatório e contra hegemônico, contrário as demandas do capital.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Juliana Kelle da Silva Freire; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de Medeiros Neta. As mudanças na carreira docente e o desenvolvimento profissional nos Institutos Federais: avanços e retrocessos. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 7, n. 9, p. e879403, 2018. DOI: 10.17648/rsd-v7i9.403. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/403>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 23.12.1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 ago. 2022.

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 de 30.12.2008, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.772 de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei n. 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008; [...], Brasília, Diário Oficial da União, 31 de dezembro de 2012b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020**. Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União. Publicado em: 19/11/2020 | Edição: 221 | Seção: 1 | Página: 58.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, p. 273–289, maio 2016.

DE AMORIM JR, Jorge Washington; SCHLINDWEIN, Vanderléia de L. Dal Castel.; MATOS, Luís Alberto Lourenço de. O trabalho do professor EBTT: entre a exigência do capital e a possibilidade humana. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1217-1232, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22i3.11894. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11894>. Acesso em: 29 set. 2022.

SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. O professor da educação profissional: desafios nas práticas pedagógicas. **Boletim Técnico do Senac**, v. 37, n. 1, p. 60-71, 19 abr. 2011.

FIGUEIREDO, Ana Lúcia de; CASTAMAN, Ana Sara.; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Formação de Professores para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 1329-1341, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p1329-1341.id717. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/717>. Acesso em: 26 set. 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 26 set. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/#>. Acesso em 22 nov. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, Jonas et al, **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro, UERJ, v. 2, LPP, 2021, p. 235-251. Acesso em: 26 set. 2022.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, jul. 2015. DOI:<https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862> ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>>. Acesso em: 26 set. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MOURA, Dante Henrique. A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 11 set. 2022.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, v. 30, p. e20170086, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em 22 nov. 2024

OLIVEIRA, Walas Leonardo; MOURA, Rodrigo Ferreira. Formação Inicial e Trabalho Docente no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Eixo**, Brasília-DF, v. 8, n.3, julho-dezembro, 2018. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/506>. Acesso em: 11 set. 2022

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 44, p. 1–18, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844177066>>. Epub 06 Ago 2018. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844177066>. Acesso em 25 set. 2022.

SILVA, Priscila Tiziana Seabra Marques da; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Docência no ensino médio integrado: compromisso com as demandas do mercado ou com a formação humana integral? **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 1, p. 09-20, abr. 2020. Acesso em 25 set. 2022.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo) [online], v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>. Acesso em 25 set. 2022.

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