



INSTITUTO FEDERAL DO ACRE - CAMPUS RIO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - ProfEPT

BASES CONCEITUAIS DA EPT: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO IFAC, CAMPUS RIO BRANCO

Rio Branco
2026

VALQUÍRIA REBOUÇAS SOUZA

**BASES CONCEITUAIS DA EPT: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO IFAC, CAMPUS RIO BRANCO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, do Instituto Federal do Acre, como requisito para a obtenção do grau de Mestre(a) em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Josina Maria Pontes Ribeiro

Rio Branco
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

Coordenação de Biblioteca, Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco – Acre

S729b Souza, Valquíria Rebouças.

Bases conceituais da EPT: fundamentos teóricos e metodológicos para a formação docente no Ifac, Campus Rio Branco / Valquíria Rebouças Souza. – Rio Branco, 2026.
147 p. : il. ; 30 cm.

Dissertação – (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal do Acre, 2026.
Orientadora – Profa. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Bases conceituais da EPT. 3. Formação docente. 4. Podcast. I. Título. II. Ribeiro, Josina Maria Pontes.

CDD 378.013098112
CDU 377:371.13(811.2)


VALQUÍRIA REBOUÇAS SOUZA

**BASES CONCEITUAIS DA EPT: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E
METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO IFAC, CAMPUS
RIO BRANCO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação Profissional e Tecnológica - EPT.


Aprovado em: ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JOSINA MARIA PONTES RIBEIRO**
Data: 01/06/2026 17:09:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro
Doutora em Ensino de Biociências e Saúde

IFAC

Documento assinado digitalmente
 **ANDRE LUIZ DA MOTTA SILVA**
Data: 01/06/2026 17:54:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. André Luiz da Motta Silva
Doutor em Educação

IFMS

Documento assinado digitalmente
 **MARIA CRISTINA LOBREGAT**
Data: 01/06/2026 18:19:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Cristina Lobregat
Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras

IFAC

RIO BRANCO

2026


VALQUIRIA REBOUÇAS SOUZA

**IFACTUALCAST: BASES CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Produto educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação Profissional e Tecnológica - EPT.


Validado em: ___ / ___ / ___

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **JOSINA MARIA PONTES RIBEIRO**
Data: 01/06/2026 17:09:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro
Doutora em Ensino de Biociências e Saúde

IFAC

Documento assinado digitalmente
 **ANDRE LUIZ DA MOTTA SILVA**
Data: 01/06/2026 17:54:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. André Luiz da Motta Silva
Doutor em Educação

IFMS

Documento assinado digitalmente
 **MARIA CRISTINA LOBREGAT**
Data: 01/06/2026 18:21:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Cristina Lobregat
Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras

IFAC

RIO BRANCO
2026

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática.”
Paulo Freire

RESUMO

A formação docente em Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui condição necessária para a construção de currículos integrados e práticas pedagógicas coerentes com o projeto educativo dos Institutos Federais. Nesse contexto, esta dissertação buscou compreender os pressupostos teóricos e metodológicos necessários à proposição de uma formação continuada em Bases Conceituais da EPT para docentes do Instituto Federal do Acre (Ifac), tomando como referência o campus Rio Branco. Ancorado no Materialismo Histórico-Dialético, o estudo caracterizou-se como pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de análise bibliográfica e documental. A pesquisa vinculou-se à linha Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT e ao Macroprojeto 5 - Organização do Currículo Integrado na EPT. Os resultados evidenciaram a ausência de uma política institucional sistematizada de formação docente voltada às Bases Conceituais da EPT, o que impacta a compreensão do currículo integrado e a atuação pedagógica no contexto investigado. Como resultado da investigação, foi elaborado um produto educacional no formato de podcast, o *IFactualcast*, concebido como mediação pedagógica para a formação docente, contribuindo para a socialização crítica dos fundamentos da EPT e para o fortalecimento do projeto educativo dos Institutos Federais.

Palavras-chaves: Educação Profissional e Tecnológica. Bases Conceituais da EPT. Formação Docente. Podcast. *IFactualcast*

ABSTRACT

Teacher education in the Conceptual Foundations of Professional and Technological Education (EPT) constitutes a necessary condition for the construction of integrated curricula and pedagogical practices consistent with the educational project of the Federal Institutes. In this context, this dissertation sought to understand the theoretical and methodological assumptions necessary for proposing initial and continuing education in the Conceptual Foundations of EPT for teachers at the Federal Institute of Acre (Ifac), taking the Rio Branco campus as a reference. Grounded in Historical-Dialectical Materialism, the study was characterized as applied research with a qualitative approach, developed through bibliographic and documentary analysis. The research was linked to the research line Organization and Memories of Pedagogical Spaces in EPT and to Macroproject 5 - Organization of the Integrated Curriculum in EPT. The results revealed the absence of a systematized institutional policy for teacher education focused on the Conceptual Foundations of EPT, which impacts the understanding of the integrated curriculum and pedagogical practice in the investigated context. As a result of the investigation, an educational product in podcast format was developed, conceived as a pedagogical mediation for teacher education, contributing to the critical dissemination of the foundations of EPT and to the strengthening of the educational project of the Federal Institutes.

Keywords: Professional and Technological Education. Conceptual Bases of EPT. Teacher Education. Podcast. *IFactualcast*.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- As bases conceituais da EPT e a LDB/96

QUADRO 2- As bases conceituais da EPT e a Lei de Criação da RFEPCT

QUADRO 3- As bases conceituais da EPT e as DCNs para a EPT

QUADRO 4- Considerações acerca da pesquisa sobre a formação docente em bases conceituais

QUADRO 5- Retorno avaliativo de ouvintes por grupo

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Caracterização do corpo docente do Ifac - campus Rio Branco

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Histórico de reproduções do IFactualcast em janeiro de 2026

GRÁFICO 2- Histórico de *streams* e *downloads* do IFactualcast em janeiro de 2026

GRÁFICO 3- Classificação de episódios do IFactualcast em janeiro de 2026

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF - Constituição Federal
CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional
CREAD - Centro de Referência em Educação à Distância e Formação Continuada
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DocentEPT - Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica
EaD - Educação à Distância
EaDEPT – Educação à Distância na Educação Profissional e Tecnológica
EMI - Ensino Médio Integrado
EPCT – Especialização em Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
FIC - Formação Inicial e Continuada
IFAC - Instituto Federal do Acre
IFES - Instituto Federal do Espírito Santo
IFFar - Instituto Federal Farroupilha
IFMS - Instituto Federal do Mato Grosso do Sul
IFs - Institutos Federais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NDEs - Núcleos Docentes Estruturantes
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PLAFOR - Plataforma Digital de Formação Continuada
PNE - Plano Nacional de Educação
PROEJA - Educação Profissional Integrada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProfDocência – Programa de Pós-Graduação em Docência na Educação Profissional e Tecnológica
ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PPCs - Projetos Pedagógicos de Cursos
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
REDITEC - Reunião dos Dirigentes das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEA - Transtorno do Espectro Autista
UAB - Universidade Aberta do Brasil

MEMORIAL DESCRITIVO

Nasci em Cruzeiro do Sul, no Acre, e realizei toda a minha formação básica em escolas públicas, experiência que marcou profundamente minha compreensão sobre o papel social da educação. A escolha pelo curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Acre (UFAC), inicialmente não se configurou como um projeto delineado com clareza, mas esteve relacionada às possibilidades concretas de acesso ao Ensino Superior em minha cidade natal naquele período. Contudo, ao longo da graduação, a aproximação com os estudos educacionais, com a reflexão pedagógica e com as discussões acerca das políticas públicas de educação, ampliou minha compreensão sobre a complexidade do campo educacional e despertou um interesse mais consciente pela docência e pela gestão educacional.

Aos 23 anos, minha trajetória profissional assumiu novos contornos ao ser nomeada assistente em administração na Ufac, instituição na qual permaneço atuando até o presente. A inserção no serviço público federal possibilitou não apenas estabilidade profissional, mas, sobretudo, uma imersão cotidiana nos processos administrativos e acadêmicos que estruturam a educação superior. Esta vivência ampliou minha percepção sobre as dinâmicas institucionais, os limites e as potencialidades da gestão educacional, além de fortalecer o desejo de aprofundar minha formação e compreender, de maneira mais crítica, os fundamentos que orientam as práticas educativas.

Anos mais tarde, iniciei o Mestrado em Administração Pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No entanto, uma doença interrompeu abruptamente esse projeto, exigindo de mim um longo período de tratamento e afastamento das atividades acadêmicas. O processo de adoecimento e recuperação não representou apenas uma pausa nos estudos, mas um tempo de reorganização pessoal e de ressignificação de prioridades. Após anos dedicados ao cuidado com a saúde, decidi retomar o percurso formativo. Foi nesse momento que conheci o Exame Nacional de Admissão ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Minha impressão inicial era de que o curso estaria voltado predominantemente à dimensão técnica da formação profissional, mas esta expectativa foi rapidamente superada, pois o ProfEPT revelou-se um espaço de aprofundamento teórico e de reflexão crítica sobre a Educação Profissional e Tecnológica, apresentando-me um conjunto de categorias analíticas e fundamentos históricos que ampliaram significativamente minha compreensão sobre o campo. Desde a disciplina de bases conceituais da EPT, identifiquei o desejo de investigar esta literatura e suas implicações para a formação docente.

A ideia inicial era pesquisar as memórias dos professores acerca das dificuldades em aplicar tais conceitos em suas práticas pedagógicas, mas a interlocução com minha orientadora conduziu-me a uma questão ainda mais fundamental: a ausência ou fragilidade do conhecimento sistematizado dessas bases conceituais por parte dos docentes. Esta constatação provocou um redimensionamento do projeto e orientou a construção de uma proposta formativa voltada às bases conceituais da EPT.

Ao aprofundar os estudos, compreendi que os Institutos Federais não podem ser reduzidos à imagem de escolas técnicas, percepção frequentemente disseminada no senso comum. A análise histórica e conceitual revelou a complexidade de sua missão institucional e sua centralidade na articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e formação humana. Recordo-me, nesse processo, das orientações recebidas ainda no Mestrado anterior, quando fui incentivada a buscar o conceito por trás das palavras e a investigar o significado profundo das categorias utilizadas. A postura investigativa mostrou-se decisiva para compreender que a Educação Profissional e Tecnológica constitui um campo teórico-político comprometido com um projeto de formação que ultrapassa a dimensão instrumental.

A dissertação que ora se apresenta não se limita a um exercício acadêmico, mas expressa um percurso de amadurecimento intelectual e de reconstrução pessoal, articulando experiência de vida e produção de conhecimento e representa a consolidação de uma convicção: a de que a formação docente na EPT requer fundamentação teórica consistente e compromisso com os princípios que orientam o projeto educativo dos Institutos Federais.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	METODOLOGIA	19
2.1	O MÉTODO DE PESQUISA	19
2.2	TIPO DE PESQUISA	20
2.3	CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA	22
2.4	FONTES DE INFORMAÇÃO	22
2.5	DESENHO DA PESQUISA	23
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
3.1	BASES CONCEITUAIS DA EPT: PROPOSIÇÕES TEÓRICAS PARA DISCUSSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO	26
3.1.1	Formação Humana Integral ou Omnilateral	30
3.1.2	Politecnia	34
3.1.3	Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura e o Currículo Integrado	36
3.1.4	O trabalho como princípio educativo e a escola unitária	38
3.1.5	A pesquisa como princípio pedagógico	41
3.2	AS BASES CONCEITUAIS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA REDE FEDERAL DE EPT E DO IFAC	44
3.3	FORMAÇÃO DOCENTE	54
3.3.1	A formação docente na EPT	65
3.3.2	Formação de professores no Ifac, campus Rio Branco	70
3.4	O <i>PODCAST</i> COMO RECURSO PEDAGÓGICO	78
3.4.1	<i>IFactualCast</i> : concepção, fundamentos e intencionalidade formativa	84
4	CONCLUSÕES	97
5	REFERENCIAS	100
6	APÊNDICE	109
	APÊNDICE A – Roteiro do <i>IFactualcast</i>	109
	APÊNDICE B – Roteiro do Formulário de Avaliação no <i>Google Forms</i>	117
	APÊNDICE C: <i>IFactualcast</i>	118
7	ANEXOS	138

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, é um campo historicamente marcado por disputas e contradições, especialmente no que diz respeito à relação entre formação geral e formação para o trabalho. Ao longo do processo de formação do sistema educacional brasileiro, consolidou-se uma dualidade estrutural que destinou à classe trabalhadora uma formação de caráter instrumental e pragmático, enquanto reservou às elites uma formação voltada ao domínio do conhecimento científico e cultural. Esta cisão, longe de ser apenas pedagógica, expressa determinações históricas, econômicas e sociais próprias do modo de produção capitalista, que se materializam no interior das políticas educacionais e das instituições escolares (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, Saviani, 2007).

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), instituída pela Lei nº 11.892/2008, inscreve-se em um movimento histórico de enfrentamento a essa dualidade, ao propor um modelo educacional orientado pela integração entre Educação Básica e Educação Profissional, tendo como horizonte a formação humana integral ou omnilateral. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, enquanto expressão concreta dessa política pública, assumem o desafio de materializar uma proposta político-pedagógica singular, fundamentada em princípios como a politecnia, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, especialmente no âmbito do Ensino Médio Integrado ao Técnico (Brasil, 2007; Pacheco, 2015, Ramos, 2014).

Este projeto institucional, no entanto, não se efetiva de maneira automática ou linear. Sua materialização depende, de forma decisiva, da atuação dos sujeitos que constroem cotidianamente as práticas pedagógicas e curriculares nos Institutos Federais (IFs). Nesse sentido, a formação dos docentes assume papel estratégico, uma vez que são eles que, direta ou indiretamente, participam da elaboração, da implementação e da reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), notadamente por meio de sua atuação nos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs). A consolidação do currículo integrado, portanto, exige mais do que dispositivos normativos: demanda a apropriação crítica das bases conceituais da EPT por parte desses sujeitos (Ramos, 2008, Pacheco, 2023).

Entretanto, observa-se que uma parcela significativa dos professores que atuam nos IFs tem sua formação inicial realizada em cursos de graduação que não contemplam, de modo sistemático, os fundamentos teóricos e metodológicos da EPT. Esta condição repercute na compreensão dos princípios que orientam o Ensino Médio Integrado (EMI) e, conseqüentemente, na organização

curricular e nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Este cenário revela a existência de uma lacuna formativa que tensiona a própria materialização do projeto político-pedagógico da RFEPC, evidenciando a necessidade de políticas institucionais de formação continuada voltadas às bases conceituais da EPT (Frigotto, 2018, Ramos, 2011).

No contexto do Instituto Federal do Acre (Ifac), campus Rio Branco, esta problemática se expressa de maneira concreta. Apesar de o Ifac integrar formalmente a Rede Federal e de seus documentos institucionais se orientarem pelas diretrizes nacionais da EPT, identificamos a ausência de uma política sistematizada de formação continuada que aborde, de forma orgânica e crítica, as bases conceituais que sustentam a proposta de formação integrada. A ausência afeta tanto os docentes recém-ingressos, quanto aqueles que, ao longo de sua trajetória institucional, passam a compor os NDEs, assumindo responsabilidades diretas na construção e reformulação dos PPCs dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Diante desse cenário, emerge a problemática que orienta esta pesquisa: quais pressupostos teóricos e metodológicos precisam ser considerados na proposição de uma formação continuada em bases conceituais da EPT para docentes do Ifac considerando que estes atuam diretamente na construção ou reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos, enquanto NDEs, do Ensino Médio Integrado ao Técnico? Este questionamento expressa a compreensão de que a efetivação do projeto da EPT não se reduz a uma questão normativa ou administrativa, mas envolve processos formativos contínuos, críticos e contextualizados.

Com o intuito de responder a essa problemática, a pesquisa tem como objetivo geral compreender quais pressupostos teóricos e metodológicos precisam ser considerados na proposição de uma formação continuada em bases conceituais da EPT para docentes do Ifac, com ênfase nos professores do EMI. De modo articulado, os objetivos específicos consistem em: apresentar as bases conceituais da EPT que fundamentaram a criação dos Institutos Federais e que devem nortear as políticas de formação institucional, especialmente no Ensino Médio Integrado; perceber as diferentes perspectivas formativas capazes de atender às demandas de formação dos professores que atuam no Ifac, Campus Rio Branco, e propor uma proposta de Curso de Formação Continuada (FC) em bases conceituais da EPT.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo ancora-se no Materialismo Histórico-Dialético, por entender a educação como prática social historicamente determinada e atravessada por contradições. Esta perspectiva permite compreender a EPT em sua totalidade, considerando as mediações entre política educacional, organização institucional, trabalho docente e currículo.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa desenvolvida por meio de análise bibliográfica e documental. O campo empírico da investigação é o campus Rio Branco do Ifac.

Como resultado, foi elaborado um produto educacional no formato de *Podcast*, concebido como recurso formativo voltado à formação continuada dos docentes vinculados ao EMI do Ifac, campus Rio Branco, podendo ser utilizado por qualquer instituição da rede. O produto tem como finalidade socializar, de forma acessível e fundamentada, os princípios que sustentam a EPT, contribuindo para a ampliação do debate institucional e para o fortalecimento da compreensão crítica das bases conceituais que orientam o projeto educativo dos IFs. O *podcast* não se apresenta como ação formativa autossuficiente, mas como mediação pedagógica articulada a processos formativos mais amplos e sistemáticos.

A dissertação está organizada de modo a explicitar o percurso teórico, metodológico e analítico desenvolvido ao longo da investigação. Inicialmente apresentamos o delineamento da investigação, o campo empírico, os sujeitos envolvidos e os procedimentos de análise, explicitando a opção pelo Materialismo Histórico-Dialético como fundamento para a compreensão da EPT enquanto prática social historicamente determinada. Considerando os objetivos desta investigação e a necessidade de fundamentar teoricamente a discussão acerca da formação docente em bases conceituais da EPT, o referencial teórico organiza-se em quatro eixos principais que dialogam entre si e sustentam a análise desenvolvida ao longo do trabalho.

O primeiro eixo apresenta os fundamentos teóricos que orientam a concepção de EPT defendida no âmbito da Rede Federal embasados em autores fundantes dessa modalidade de ensino, como Ramos (2007; 2014, 2017), Frigotto (2018), Pacheco (2010; 2012; 2015, 2023), Ciavatta (2014), Kuenzer (2015) Saviani (199, 1985, 2007), Gramsci (2001), Marx (2017), entre outros. Nesse item, discutimos categorias centrais que estruturam o projeto formativo do Ensino Médio Integrado, entre as quais se destacam a formação humana integral ou omnilateral, a politecnia, a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, bem como o currículo integrado como expressão pedagógica dessas articulações. Também foram abordados o trabalho como princípio educativo e a perspectiva de escola unitária, compreendidos como fundamentos que se contrapõem à histórica dualidade estrutural da educação brasileira. Ainda nesse eixo, debatemos a pesquisa como princípio pedagógico, entendida como elemento constitutivo de práticas educativas que buscam promover a compreensão crítica da realidade e a produção do conhecimento pelos estudantes.

O segundo eixo apresenta de que modo esses fundamentos teóricos se expressam nos principais documentos institucionais e normativos que orientam a organização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e, particularmente, no Ifac. Nesse sentido, examinamos documentos que estruturam a política institucional da Rede Federal e do Ifac, buscando identificar como os princípios da formação humana integral, da integração curricular e da articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura são incorporados, explicitados ou tensionados nesses instrumentos orientadores.

O terceiro eixo aborda a formação docente, tomando como referência a especificidade do trabalho pedagógico na EPT ancorada em discussões de grandes autores como Imbernón (2001, 2010), Nóvoa (1992, 2009), Gatti (2009, 2010), Apple (2006), Pimenta (1996, 2012), Saviani (2007, 2008, 2009), entre outros. Inicialmente, discutimos a formação de professores para a EPT, considerando os desafios históricos e institucionais relacionados à preparação de docentes capazes de atuar em propostas formativas que articulam formação geral e formação técnica. Em seguida, analisamos a realidade da formação de professores no IFAC, campus Rio Branco, buscando compreender as condições institucionais, os desafios e as possibilidades relacionadas à formação continuada voltada às bases conceituais da EPT, especialmente para docentes envolvidos na elaboração e no desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos de Cursos do Ensino Médio Integrado.

Por fim, o quarto eixo trata do *podcast* como recurso pedagógico, discutindo suas potencialidades no campo educacional e sua utilização como estratégia formativa com ajuda de alguns autores como Kenski (2012), Moran (2015), Bacich (2015), Santos (2019), entre outros. Nesse contexto, apresentamos o *IFactualcast*, produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa, explicitando sua concepção, seus fundamentos teórico-metodológicos e sua intencionalidade formativa. A proposta do *podcast* insere-se como uma possibilidade de mediação pedagógica voltada à socialização e à discussão das bases conceituais da EPT entre docentes da instituição, buscando contribuir para o fortalecimento de processos formativos que favoreçam a compreensão crítica dos fundamentos que orientam o Ensino Médio Integrado.

Por fim, as conclusões retomam os principais achados da pesquisa, articulando-os aos objetivos propostos, evidenciam as contribuições do estudo para a formação continuada de docentes do Ifac e apontam limites e possibilidades para o fortalecimento de políticas institucionais de formação docente alinhadas aos princípios que sustentam o projeto educativo dos IFs.

2 METODOLOGIA

Ao partirmos do pressuposto de que “metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2007, p. 14), considerando que esta envolve as dimensões técnica, ideológica e científica da pesquisa, esta seção tem como objetivo apresentar o caminho metodológico por nós escolhido para a concretização desta investigação.

2.1 O MÉTODO DE PESQUISA

A pesquisa adotou como caminho metodológico o Materialismo Histórico-Dialético, por compreendermos que a questão educacional está inserida em uma totalidade social historicamente construída e deve ser, pois, analisada em seu movimento contraditório. Conforme Fazenda (2000, p. 73, 79), a dialética materialista histórica é “um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade”, sendo, acima de tudo, práxis - a unidade indissociável entre teoria e prática. Esta abordagem rompe com as análises metafísicas, empiristas, idealistas, positivistas e estruturalistas, pois possibilita a superação crítica do pensamento ou da ideologia dominante, configurando-se como uma postura de transformação, por meio de “um tríplice movimento: de crítica, de construção do novo e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”.

A esse respeito, Fazenda (2000, p.81) destaca que:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para.

É importante destacar que a concepção materialista histórica nos leva a compreender o ser humano como um ser social e histórico, que produz suas condições objetivas e subjetivas de existência por meio do trabalho ao longo de sua vida. Ou seja, o indivíduo está indissociavelmente vinculado a um modo de produção social - econômico, político e cultural -, que é historicamente determinado. Nesse contexto, a dialética não é um atributo exclusivo do pensamento, mas, sim, uma característica constitutiva da própria realidade. Por essa razão, o método dialético materialista concentra-se na investigação da produção concreta dos fatos sociais, buscando apreender as leis que regem o fenômeno pesquisado (Fazenda, 2000, p. 79).

À luz dessa compreensão, reconhecemos o Materialismo Histórico-Dialético como uma alternativa teórico-metodológica importante e necessária para esta investigação, sobretudo por compreender a educação como prática social vinculada às regulações econômicas, políticas e culturais que a determinam. A educação, nesse contexto, não é neutra, pois atua, simultaneamente, como espaço de reprodução das contradições sociais e como campo de possibilidade para a gestação de novas formas de organização social. Como sintetiza Fazenda (2000, p. 104), a educação “atua na reprodução da ideologia dominante”, mas também “dinamiza as mudanças e possibilita a gestação de novas formações sociais”, quando tomada a partir de uma perspectiva crítica e transformadora.

Desse modo, a adoção do Materialismo Histórico-Dialético nesta pesquisa não se limitou à definição de um referencial teórico geral, mas orientou a compreensão do objeto por meio de categorias analíticas fundamentais, especialmente totalidade, contradição, mediação, historicidade e práxis. A categoria totalidade permitiu compreender a formação docente em Bases Conceituais da EPT como fenômeno articulado à história da educação profissional brasileira, ao projeto educativo da Rede Federal, aos documentos institucionais do Ifac, às políticas de formação docente e às condições concretas de organização do trabalho pedagógico. A contradição possibilitou apreender as tensões entre os fundamentos críticos da EPT - como formação humana integral, politecnia, trabalho como princípio educativo e currículo integrado - e os limites de sua efetivação no contexto institucional investigado. A mediação orientou a análise dos documentos, das políticas formativas e do produto educacional como elementos que articulam, de forma não linear e contraditória, os fundamentos teóricos da EPT às práticas pedagógicas e curriculares. A historicidade permitiu situar o objeto no movimento histórico de constituição da EPT no Brasil e nas disputas entre projetos distintos de formação humana e de educação para o trabalho. Por fim, a práxis orientou a compreensão da formação docente como unidade entre teoria e prática, estudo e ação pedagógica, reafirmando que a apropriação crítica das bases conceituais da EPT exige processos formativos capazes de incidir sobre a realidade concreta.

2.2 TIPO DE PESQUISA

Quanto à natureza, tratou-se de uma pesquisa aplicada, uma vez que, por ter sido desenvolvida no âmbito de um mestrado profissional, teve como finalidade a produção de um conhecimento vinculado à prática social, com potencial de ser aplicado na realidade concreta investigada (Gil, 2019).

No que se refere às fontes de informação, mobilizamos fontes documentais e bibliográficas. As fontes documentais abrangeram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EPT, o Documento Base da EPT publicado pelo Ministério da Educação (MEC), documentos do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Ifac, além de outros documentos que se mostraram necessários ao longo da pesquisa.

As fontes bibliográficas compreenderam obras de autores que compõem a base teórica da EPT e os textos que dialogam criticamente com essa concepção, incluindo livros, artigos científicos, dissertações e teses, especialmente aquelas disponíveis no Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), produção dos docentes locais acerca da necessidade de políticas de formação docente, entre outros materiais pertinentes ao objeto investigado. Esta base sustentou a análise crítica do objeto, permitindo apreender suas determinações históricas e sociais.

No que diz respeito aos objetivos, a pesquisa se caracterizou como descritiva, por buscar compreender e detalhar as particularidades do fenômeno observado, descrevendo comportamentos, percepções e tendências sem manipulação das variáveis, de modo a fornecer um retrato fiel da realidade investigada. Segundo Gil (2010), a pesquisa descritiva tem como propósito primordial ‘estudar as características de um grupo ou fenômeno, sua distribuição e relações’, sem a pretensão de explicar suas causas.

No que diz respeito aos procedimentos, realizamos um estudo de caso, pois entendemos que essa estratégia era a mais adequada para aprofundar a investigação da problemática em foco. Como destaca Gil (2019, p. 34), o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento; tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

Por fim, quanto à abordagem, por se tratar de uma pesquisa no campo das ciências humanas e sociais, ela se classificou como qualitativa, pois buscou coletar e compreender dados não quantificáveis, ou seja, dados descritivos obtidos diretamente do campo estudado. Esta abordagem valorizou o processo e procurou retratar a perspectiva dos sujeitos envolvidos. A pesquisa qualitativa caracteriza-se como um estudo analítico que visa compreender em profundidade informações que não podem ser mensuradas, buscando entender a relação dos sujeitos com a questão investigada (Michel,

2015). Minayo (2007, p. 21) esclarece que, nas ciências sociais, a pesquisa qualitativa “[...] responde a questões muito particulares” e “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, que fazem parte da realidade social, que não se constrói apenas pelo agir, mas também pelo pensar sobre o que se faz, interpretando essas ações “dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

2.3 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no campus Rio Branco do Ifac, localizado no bairro Xavier Maia, por compreendermos que as contradições e potencialidades da formação integrada se expressavam de forma concreta nessa unidade de ensino. Os sujeitos da investigação foram os docentes, tendo em vista que estes, ao longo de sua carreira, poderão compor, em algum momento, os NDEs, responsáveis pela elaboração ou reformulação dos PPCs.

2.4 FONTES DE INFORMAÇÃO

A coleta de dados bibliográficos foi realizada por meio do acesso ao Repositório Institucional do IFAC e ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em revistas voltadas à temática educacional, entre outros, utilizando os descritores como “formação docente em EPT”, “bases conceituais da EPT”, “formação docente em bases conceituais em EPT” e “formação docente”, “formação inicial e continuada de professores”. Além desses repositórios institucionais, utilizamos livros, artigos científicos e autores que integraram o currículo das disciplinas ofertadas no mestrado, assim como outros materiais que compuseram a base conceitual do curso ou que trazem resultados de pesquisa acerca da temática abordada.

Os dados documentais foram coletados em fontes públicas oficiais, tais como a LDB, as DCNs para a EPT, o Documento Base da EPT publicado pelo MEC, documentos do Conif, o PDI e Regimento do Ifac, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, além de outros documentos que se mostraram necessários para a análise.

A análise dos dados coletados foi realizada à luz da hermenêutica dialética, metodologia que compreendeu a arte da compreensão e interpretação dos textos, reconhecendo a inseparabilidade entre pensamento e linguagem. Conforme Schleiermacher (2012, p. 13-14), a hermenêutica complementa a dialética, uma vez que:

[...] A dialética, “*kunst zu philosophiren*”, enquanto lida com a possibilidade do pensamento em sua idealidade formal e enquanto “ciência da unidade do saber”, nunca escapa a temporalidade da linguagem em que se expressa, pois depende das

possibilidades abertas por essa linguagem. Daí a necessidade da complementação da hermenêutica, a qual visa a apreensão do pensamento contido em um discurso particular. Por sua vez, a hermenêutica depende da dialética enquanto esta visa a exposição do pensamento em um discurso. A hermenêutica, pode-se dizer, mostra os limites da dialética; esta, porém, mostra a possibilidade daquela. Justamente porque o universal sempre é pensado dentro das possibilidades de uma dada linguagem, a hermenêutica é essencial para a apreensão do pensamento, mesmo aquele que se perfaz no plano ideal-formal. O pensamento puro, não obstante ser caracterizado pela imutabilidade e universalidade, nunca se dá por si, mas sempre através de uma linguagem histórica, o que coloca a hermenêutica e a dialética em uma relação de interdependência também com a gramática, na medida em que na base está a operação de entendimento e comunicação linguística.

Dessa forma, a hermenêutica dialética colocou-se como a metodologia de análise mais adequada para esta pesquisa, pois possibilitou compreender as expressões históricas e sociais presentes nos documentos e nas concepções teórico-metodológicas que fundamentaram a construção do currículo integrado na EPT.

2.5 DESENHO DA PESQUISA

Esta pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Ifac, enquadrando-se na Linha de Pesquisa 2 - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pertencente ao Macroprojeto 5 - Organização do Currículo Integrado em EPT. O estudo foi realizado no campus IFAC Rio Branco, situado na Avenida Brasil, 920, no bairro Xavier Maia, tendo como público-alvo os docentes.

O objetivo geral da pesquisa consistiu, a partir da análise bibliográfica e documental acerca da formação em bases conceituais para a EPT, em compreender quais pressupostos teóricos e metodológicos precisavam ser considerados na proposição de uma continuada em bases conceituais da EPT para os docentes que atuam diretamente nos cursos do Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Inicialmente definimos a base teórica que sustentou a pesquisa, selecionando os autores, categorias e referenciais necessários à compreensão do objeto de estudo. A partir dessa fundamentação, estabelecemos os procedimentos metodológicos que orientariam as etapas seguintes da investigação, delineando o percurso de análise dos documentos institucionais e dos materiais bibliográficos relacionados à formação docente em bases conceituais da EPT.

A análise documental foi uma etapa central da pesquisa e orientou a construção do campo empírico. Nessa fase, examinamos um conjunto de legislações, documentos institucionais e produções acadêmicas que expressam, direta ou indiretamente, as concepções de formação humana, trabalho, currículo integrado e formação docente no contexto da EPT. A análise nos permitiu compreender como as bases conceituais da EPT estavam formuladas nas normativas nacionais, nos

documentos orientadores da Rede Federal e nos marcos institucionais do Ifac, além de identificar demandas e contradições que configuraram o objeto investigado.

Para tanto, a leitura dos documentos foi orientada pelas categorias do Materialismo Histórico-Dialético, de modo que os textos legais, normativos, institucionais e acadêmicos não foram tomados como registros neutros ou meramente prescritivos, mas como produções históricas atravessadas por disputas em torno da concepção de educação, trabalho, currículo, formação humana e formação docente. A categoria totalidade permitiu analisar os documentos em articulação com o conjunto das políticas educacionais que conformam a EPT no Brasil, evitando uma leitura fragmentada das normativas. A contradição possibilitou identificar tensões entre a afirmação de princípios vinculados à formação humana integral, à politecnia, ao trabalho como princípio educativo e ao currículo integrado, e a permanência de formulações mais próximas de uma lógica instrumental, expressas em termos como competência, habilidade, capacitação, qualificação e atendimento às demandas do mercado. A mediação permitiu compreender os documentos como elementos que articulam os fundamentos teóricos da EPT às possibilidades e limites de sua materialização institucional. A historicidade orientou a análise da presença, ausência ou fragilidade das bases conceituais da EPT nos documentos como expressão de processos históricos e políticos mais amplos. Por fim, a práxis possibilitou problematizar a distância entre o enunciado normativo e sua efetivação nas práticas formativas e curriculares, reafirmando a necessidade de formação docente sistemática, coletiva e institucionalmente assumida.

Compuseram o corpus documental da pesquisa a LDB nº 9.394/1996, a Lei nº 11.892/2008 que instituiu a RFEPCT, o Documento Base de criação dos Institutos Federais de 2007, as DCNs para a EPT, o PNE, bem como os documentos institucionais do Ifac - Estatuto, Regimento Geral e PDI. Além desses documentos normativos, analisamos produções acadêmicas de professores do Ifac relacionadas à formação docente, pesquisas do ProfEPT, em âmbito local e nacional, que discutiam as bases conceituais da EPT, e programas de formação docente ofertados em plataformas de cursos do governo federal. A análise desse conjunto documental possibilitou apreender como as concepções de formação humana integral, trabalho como princípio educativo, currículo integrado e politecnia eram apresentadas e operacionalizadas nas normativas e diretrizes que orientavam a atuação dos IFs.

Do mesmo modo, permitiu identificar lacunas e tensões entre o marco legal e institucional e as condições concretas de formação e atuação dos docentes do Campus Rio Branco. Assim, a partir da leitura e interpretação desses documentos, construímos o campo empírico não apenas como espaço físico, mas como território institucional e simbólico no qual se materializavam discursos, prescrições

e práticas relacionadas à formação docente em bases conceituais da EPT. À luz do Materialismo Histórico-Dialético, a análise documental foi entendida como momento de aproximação crítica entre o universal (as normativas nacionais), o particular (as diretrizes da Rede Federal e os documentos institucionais do Ifac) e o singular (as práticas formativas e curriculares vivenciadas no campus). Este movimento permitiu identificar determinações e contradições que fundamentaram a necessidade de uma formação continuada para docentes, situando a problemática da pesquisa no interior das mediações que constituem a EPT como prática social historicamente determinada.

A elaboração do produto educacional foi uma a etapa final da pesquisa e resultou da análise das determinações e contradições identificadas nos documentos normativos, institucionais e acadêmicos examinados ao longo do estudo. Com base nesse movimento analítico, concebemos um *podcast* voltado aos docentes, com ênfase nos que atuam diretamente no EMI do Ifac, campus Rio Branco, por compreendermos que esses sujeitos ocupam posição estratégica na materialização das bases conceituais da EPT no cotidiano institucional. A definição do formato em *podcast* decorreu da necessidade de construir um recurso formativo acessível, dinâmico e capaz de dialogar com diferentes perfis de docentes, considerando a diversidade de jornadas, funções e tempos de trabalho.

Também compreendemos que esse formato ampliava as possibilidades de circulação e apropriação dos conteúdos, favorecendo processos formativos mais flexíveis e condizentes com a realidade dos IFs. O conteúdo do *podcast* foi elaborado a partir das categorias e eixos teóricos identificados na análise documental, especialmente aqueles relacionados à formação humana integral, ao trabalho como princípio educativo, à integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, à politecnia e às funções sociais dos institutos. Estas categorias orientaram a seleção e organização dos episódios, garantindo que o produto expressasse, de forma acessível e fundamentada, os princípios que sustentam a EPT enquanto prática social e política.

Além disso, buscamos articular o conteúdo do *podcast* às demandas formativas identificadas no campo empírico, de modo que os episódios dialogassem com as necessidades reais dos docentes e contribuíssem para o fortalecimento da compreensão crítica das bases conceituais. Esta articulação foi guiada pelo Materialismo Histórico-Dialético, que orientou a apresentação dos temas em sua historicidade, totalidade e contradições, evitando abordagens meramente técnicas ou descritivas.

A elaboração dos roteiros envolveu a sistematização dos principais achados da pesquisa, a definição da estrutura pedagógica dos episódios e a escolha de estratégias comunicativas capazes de favorecer a mediação dos conteúdos, tais como exemplos concretos, contextualizações históricas e problematizações relacionadas ao contexto dos IFs. Após essa etapa, procedemos à gravação, edição

e disponibilização dos episódios em ambiente digital, garantindo ampla acessibilidade ao público-alvo. Assim, o produto educacional materializou-se como um recurso formativo fundamentado cientificamente, alinhado às diretrizes da Rede Federal e sensível às demandas institucionais identificadas no campus Rio Branco. Seu objetivo foi contribuir para a formação continuada de docentes, ampliando o debate sobre as bases conceituais da EPT e fomentando reflexões críticas sobre o trabalho docente, o currículo integrado e o projeto social dos Institutos Federais.

A temática da pesquisa justificou-se pela necessidade de proporcionar aos professores uma experiência teórica mínima nas bases conceituais que sustentam a concepção de formação omnilateral do ser humano, como proposta pela RFEPCT.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 BASES CONCEITUAIS DA EPT: PROPOSIÇÕES TEÓRICAS PARA DISCUSSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO

Quando nos referimos às bases conceituais da EPT, mobilizamos um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos que alicerçam o modelo educacional da RFEPCT, particularmente o Ensino Médio Integrado ao Técnico, instituído com o advento da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Estes fundamentos, longe de constituírem apenas diretrizes pedagógicas formais, expressam uma concepção de educação comprometida com a formação omnilateral do ser humano, ou seja, com a superação da fragmentação entre o saber técnico e o saber científico, entre a prática e a teoria, entre o trabalho e a formação humana (Ramos, 2014; Frigotto, 2018).

A RFEPCT se inscreve, portanto, em um movimento histórico de resistência à dualidade estrutural da educação brasileira, historicamente marcada por uma divisão entre uma formação geral destinada às elites e uma formação técnica destinada às classes trabalhadoras. Ao promover a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, ela busca romper com essa lógica segregadora e forja uma nova síntese, em que o trabalho é compreendido como categoria ontológica fundante do ser social, tal como sustentado por Marx (2011) em seus *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. Entendemos que os IFs representam uma inovação institucional sem precedentes, não porque sejam meramente “novos” ou “eficientes” sob a lógica da gestão neoliberal, mas porque trazem como horizonte a possibilidade de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade, comprometida com o projeto histórico da classe trabalhadora. Trata-se de instituições de natureza pluricurricular, organizadas em estruturas multicampi, que ofertam desde cursos técnicos até cursos

de pós-graduação *stricto sensu*, voltadas para a formação de sujeitos históricos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem (Pacheco, 2015; 2023; Frigotto, 2018).

Por assumirmos essa perspectiva crítica, não podemos cair na ingenuidade de acreditar que essas instituições estão imunes às contradições do modo de produção capitalista. Pelo contrário, reconhecemos que nelas também se expressam as tensões entre projeto societário hegemônico e projeto emancipatório. Contudo, é justamente por meio de uma crítica radical que vislumbramos, na EPT, a potência de um espaço contra hegemônico de formação. Nesse sentido, reivindicamos as bases conceituais por se afirmarem como um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social e com a construção de uma nova sociabilidade.

Reconhecemos que o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia inauguram um modelo institucional inédito, dotado de uma proposta político-pedagógica singular sem precedentes na história da educação pública, tanto no Brasil, quanto em outros países. Compreendemos que tais instituições não se limitam ao formato universitário tradicional, tampouco podem ser confundidas com as antigas escolas técnicas ou instituições de educação básica. Elas constituem-se como espaços distintos, distribuídos por todo o território nacional, e que oferecem uma diversidade de cursos, sobretudo técnicos integrados ao ensino médio, licenciaturas, graduações tecnológicas e pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, orientados para a formação humana integral e para o desenvolvimento da inovação tecnológica (Pacheco, 2010; 2015; 2023; Ramos, 2007; 2014; Frigotto, 2018).

Sob a perspectiva dialética, entendemos que estes institutos não surgem de forma isolada ou espontânea, mas como resultado de contradições históricas e sociais presentes no modo de produção capitalista, que exige a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente no processo produtivo e na sociedade. O modelo prescinde de uma prática educacional integrada, que busca superar a fragmentação e a separação entre ensino, pesquisa e extensão, além de tentar romper com a tradicional dicotomia entre formação propedêutica e formação profissional, materializando uma síntese dialética entre teoria e prática. Este modelo pedagógico, de organização verticalizada, foi concebido para garantir a permanência e a aderência dos estudantes à instituição, favorecendo, ao mesmo tempo, a formação continuada dos docentes, que atuam nos diversos níveis de ensino ofertados. Dessa forma, ao potencializar o compartilhamento dos espaços de aprendizagem, garante-se o caráter integrado e omnilateral da EPT (MEC/Setec, 2007).

Os cursos e programas de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio são estruturados a partir de eixos tecnológicos, possibilitando a construção de itinerários formativos flexíveis,

diversificados e atualizados. Estes itinerários consideram os interesses dos estudantes, os arranjos socioprodutivos e culturais locais, bem como a capacidade das instituições, respeitando as normas vigentes do sistema de ensino aplicáveis à modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Por itinerário formativo, devemos compreender como as etapas que compõem a oferta de cursos da instituição, organizadas a partir de um eixo tecnológico específico, articulando os estudos às experiências profissionais certificadas (MEC/Setec, 2007).

Reconhecemos ainda uma singularidade marcante dos Institutos Federais de Educação, a saber, o posicionamento do educando enquanto produtor de conhecimento, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em todos os níveis ofertados. Esta indissociabilidade implica que tais dimensões devem se realizar simultaneamente, sendo o ensino incentivador da pesquisa, a pesquisa geradora de conhecimento e promotora da extensão. Dessa forma, o educando poderá participar ativamente como produtor do conhecimento, inserido em um processo coletivo e social de produção do saber, no qual não existe hierarquia entre os diferentes tipos de conhecimento (Pacheco, 2010; 2015; 2023; Ramos, 2007; 2014; Frigotto, 2018).

Assim, ao orientar as ações de ensino pela integração entre ciência, tecnologia e cultura, enquanto dimensões indissociáveis da vida humana e pelo desenvolvimento da capacidade de investigação científica, os IFs buscam promover a autonomia intelectual dos sujeitos dentro do processo histórico em que estão inseridos. Ao propor a superação da separação tradicional entre ciência/tecnologia e teoria/prática, busca-se romper com o modelo educacional hegemônico que fragmenta o conhecimento, avançando para uma prática educativa dialética e integrada que reflete a totalidade das relações sociais e produtivas (Fazenda, 2000; Pacheco, 2010; 2015; 2023; Ramos, 2007; 2014; Frigotto, 2018).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia estão organizados para a oferta de Educação Técnica de Nível Médio articulada ou subsequente ao Ensino Médio. Articulada, desenvolvida de forma integrada com matrícula única, possibilitando ao estudante a habilitação profissional técnica de nível médio e a conclusão da última etapa da Educação Básica. Ainda de forma articulada e concomitante a alunos que estão matriculados em outra instituição de ensino, mas que desejam uma qualificação profissional, a oferta de cursos subsequentes compreende a disposição de cursos técnicos a alunos que já concluíram o Ensino Médio e que desejam aproveitar as ofertas de qualificação técnica.

Os IFs podem ainda ofertar a educação profissional integrada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), buscando atender aqueles que enfrentam distorções idade-série e desejam

avançar em seus níveis de escolaridade e qualificação profissional. Além dos cursos regulares, os institutos e outras instituições da Rede Federal frequentemente oferecem cursos de formação inicial e continuada, assim como cursos especiais abertos à comunidade, respeitando os níveis de escolaridade dos públicos atendidos (MEC, 2012).

A estrutura multicampi dos institutos favorece a atuação em diversas regiões do país, possibilitando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas voltadas para os problemas concretos que emergem da realidade local. Esta dinâmica contribui para a inclusão social e o desenvolvimento regional. Ademais, essa configuração permite uma articulação dos IFs com políticas sociais, nas quais as ações de ensino, pesquisa e extensão desempenham papel importante na promoção da inclusão social (Pacheco, 2010).

Para além das dimensões de Rede, Territorialidade, Verticalidade e Transversalidade, a singularidade dos Institutos Federais reside em seus princípios educativos e em seu embasamento político-pedagógico. O Documento Base de 2007, sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (SETEC), apresenta concepções e princípios norteadores que orientam a EPT. Entre eles, destacam-se a formação humana integral ou omnilateral, a politecnia, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, e a indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (currículo integrado) como dimensões fundamentais da formação humana. Ademais, enfatiza-se a relação parte-totalidade na proposta curricular, expressa no currículo integrado (Brasil, 2007).

Os fundamentos teóricos da RFEPT estão inscritos nos documentos oficiais e nas DCNs para a EPT, devendo ser garantidos pelas instituições associadas, conferindo-lhes uma identidade própria e diferenciada em relação a outras instituições educacionais. Contudo, um desafio que persiste para os institutos é a manutenção e a consolidação desses princípios e concepções, uma vez que muitos docentes foram formados em universidades tradicionais, cujas orientações tendem a ser academicistas e tecnicistas, que não possuem disciplina ou formação direcionada à EPT (Ramos, 2008; 2010; 2011). Assim, consideramos fundamental que docentes participem de processos formativos contínuos nas bases conceituais que fundamentam a proposta político-pedagógica dos IFs, aspecto que merece maior aprofundamento e atenção neste texto (Pacheco, 2023).

3.1.1 Formação Humana Integral ou Omnilateral

O primeiro arcabouço teórico que sustenta a política dos IFs é a concepção de formação humana integral, ou formação omnilateral, compreendida como possibilidade concreta de superação da divisão social do trabalho que, historicamente, separa a atividade intelectual da atividade manual. Trata-se de uma concepção que busca romper com a lógica fragmentária da formação voltada exclusivamente à empregabilidade, ao propor uma educação que favoreça o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas - intelectual, técnica, ética, estética e política - de forma articulada e indissociável. Nessa perspectiva, a formação integral visa possibilitar ao educando a constituição de si como sujeito histórico, capaz de compreender e transformar a realidade concreta na qual está inserido, atuando de forma crítica, consciente e emancipadora (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012; Ramos, 2007; Pacheco, 2012, 2023; Kuenzer, 2015, Ciavatta, 2014).

A concepção de formação integral, que se vincula, de modo particular, à proposta de ensino médio integrado nos IFs, encontra fundamento nos escritos de Karl Marx, especialmente na crítica à separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, já citado anteriormente, produzida pela divisão social do trabalho. Esta concepção pressupõe a formação do ser humano em sua totalidade, de modo a possibilitar a superação da histórica separação entre as atividades de execução e aquelas voltadas ao pensar, planejar e dirigir. Trata-se, portanto, da negação da dualidade que opõe formação profissional e formação intelectual, ou, em outras palavras, da superação da dicotomia entre o homem que faz e o homem que pensa (Pacheco, 2012).

Mas, para que a formação integral se concretize, precisamos considerar alguns pressupostos. O primeiro deles é a compreensão do homem como um Ser histórico-social, que atua sobre a natureza para garantir e satisfazer suas necessidades por meio do trabalho (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012). Ele é histórico porque se produz e se transforma ao longo do tempo por meio de sua própria ação. É social porque vive em coletividade com outros seres humanos, e todas as suas produções são, em essência, coletivas (Saviani, 2007).

Ainda sob essa ótica, podemos ressaltar que a historicidade e a socialidade do homem se encontram intrinsecamente articuladas ao trabalho enquanto prática transformadora da realidade. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 115) afirmam que “[...] a história da humanidade é a história da produção da existência humana, e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho”. Dessa forma, o trabalho não apenas viabiliza a transformação da natureza, mas constitui-se como mediação ontológica e histórica fundamental na produção do conhecimento humano. Assim, compreende-se

que o trabalho é o elemento central que articula a dimensão histórica, social e cognitiva do desenvolvimento humano.

Marx concebe o trabalho como categoria central do homem. Apesar de ter escrito sobre a questão econômica e não, especificamente, sobre a questão educacional, o trabalho ocupa um lugar central em sua proposta pedagógica. Manacorda (2017) considera que compreender o significado da categoria trabalho é imprescindível para uma compreensão, ou interpretação, da proposta marxiana. Não o trabalho alienado, que é a essência subjetiva da propriedade privada, mas o trabalho em seu sentido ontológico de mediação entre homem e natureza.

Em Max (2017, p. 255): “[...] o trabalho é antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”.

Com base na concepção elaborada por Marx, podemos compreender que o trabalho humano, por expressar intencionalidade e consciência, é uma atividade essencialmente distinta daquela realizada pelos demais seres vivos, desprovidos de racionalidade. O trabalho, nesse sentido, não se reduz a um simples meio de subsistência, mas constitui uma mediação central pela qual o ser humano transforma a natureza e, ao mesmo tempo, a si próprio. Assim, reconhece-se o caráter ontológico do trabalho: ele é um atributo fundante da condição humana, sendo a principal forma pela qual o homem se constitui como ser histórico e social. Nesse sentido, Saviani (2007, p. 154) aprofunda a concepção ontológica do trabalho ao afirmar que

[...] a essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Com isso, evidencia-se que a constituição do ser humano não é uma condição fixa ou inata, mas um processo permanente de autoconstrução, mediado pelo trabalho e, portanto, situado historicamente. Essa compreensão reafirma o papel central do trabalho como princípio educativo e como fundamento da formação humana integral.

Se o ser humano não nasce homem, mas torna-se homem ao longo de sua trajetória histórico-social, isso significa que ele não nasce sabendo sê-lo. É necessário que aprenda a constituir-se como tal, por meio de um processo contínuo de formação e de produção de sua própria existência. Nesse processo, a educação assume um papel central, uma vez que mediatiza a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e permite o desenvolvimento das capacidades humanas.

Por isso, pode-se afirmar que, ao produzir-se e formar-se, o homem realiza, simultaneamente, um processo educativo. Nessa perspectiva, “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem” (Saviani, 2007; Marx, 2017; Ramos, 2007).

Aqui, faz-se necessário evidenciarmos o caráter teleológico do trabalho. O trabalho, na perspectiva marxiana, não é apenas uma resposta às necessidades imediatas de sobrevivência, mas uma ação orientada por fins conscientemente determinados. Diferentemente da ação instintiva dos animais, o trabalho humano pressupõe a capacidade de projetar mentalmente o resultado desejado antes mesmo de sua realização prática. Conforme Marx (2017), a antecipação ideal do produto é o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha: o homem constrói a realidade a partir de um fim previamente concebido. Este aspecto teleológico revela a racionalidade intrínseca ao trabalho humano, pois, ao estabelecer objetivos e mobilizar meios para alcançá-los, o sujeito transforma não apenas a natureza, mas a si. Assim, o trabalho não é apenas atividade produtiva, mas também processo formativo e auto formativo, no qual o ser humano se realiza como sujeito histórico, consciente e transformador.

O segundo pressuposto para a concretização da formação integral refere-se ao entendimento de que “a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012, p. 115). Kosik (1969, p. 35) aprofunda essa concepção ao afirmar que a totalidade é “a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual, um fato qualquer (classes ou conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. Na perspectiva da formação integrada, a totalidade pode ser compreendida como o real em sua complexidade e historicidade, cujos elementos se inter-relacionam dialeticamente. Dessa forma, seria possível superar a fragmentação do conhecimento, típica da racionalidade instrumental, e compreender os fenômenos em suas múltiplas determinações, conexões e contradições. Tal compreensão é essencial para uma educação que se proponha a formar sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e intervir nela de forma consciente e transformadora.

O terceiro pressuposto decorre diretamente dos anteriores e refere-se à compreensão do conhecimento como processo histórico e social de apreensão da realidade objetiva. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 116) definem o conhecimento como “produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva”, sendo esse processo mediado pelo método dialético. Este método parte do concreto empírico - isto é, da realidade tal como se apresenta à experiência imediata - e, por meio da análise de suas determinações, alcança as relações fundamentais que estruturam essa realidade. A partir dessas mediações, o pensamento

reconstrói o concreto em nível teórico, elaborando uma síntese que representa a realidade como totalidade articulada e contraditória. Assim, o conhecimento não é dirigido às coisas isoladas ou aos fenômenos em si, mas às relações que os constituem, às mediações que os explicam e à dinâmica contraditória que os move. Esta concepção rompe com o empirismo e com o formalismo lógico e reafirma a centralidade da totalidade e da historicidade na produção do conhecimento.

No contexto escolar, as disciplinas cumprem a função de socializar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, possibilitando aos educandos o acesso aos fundamentos científicos, artísticos e filosóficos que estruturam a cultura. No entanto, para que esses conhecimentos não sejam apreendidos de forma fragmentada e desarticulada da realidade, é necessário que se estabeleçam relações entre eles. É nesse sentido que a interdisciplinaridade assume papel fundamental, sendo compreendida como a “reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade”, o que permite a “compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012, p. 117). A interdisciplinaridade, portanto, não é apenas uma articulação formal entre disciplinas, mas um movimento teórico-metodológico que possibilita a apreensão da totalidade social, contribuindo para uma formação que supere a lógica da compartimentalização e da racionalidade técnica, em favor de uma compreensão crítica e integrada do mundo.

A formação omnilateral, como concebida por Karl Marx, refere-se ao desenvolvimento integral das capacidades humanas, em oposição à formação unilateral característica da sociedade capitalista, que restringe o indivíduo à especialização fragmentada imposta pela divisão social do trabalho. Esta concepção parte do entendimento de que o ser humano se forma historicamente em suas múltiplas dimensões - intelectual, prática, ética, estética e política - e necessita de uma educação que promova a ampliação de suas potencialidades em todas essas esferas. Manacorda (2017), ao interpretar os fundamentos pedagógicos do pensamento marxiano, reforça essa concepção ao apontar que a educação deve ter como horizonte a formação do homem total, capaz de compreender a totalidade social e nela intervir criticamente.

É, pois, nesse contexto que se introduz-se a noção de politecnicidade, entendida como um princípio educativo que articula os conhecimentos científicos, técnicos e culturais de forma integrada, visando a superação da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Assim, a politecnicidade não se restringe à preparação para múltiplas funções técnicas, mas busca formar sujeitos conscientes da

lógica do processo produtivo e das determinações sociais que o estruturam, sendo condição para a efetivação da formação omnilateral, tal como se observará a seguir.

3.1.2 Politecnia

Entendendo o trabalho como categoria central do homem e que esse homem está imerso em uma totalidade dialética. Compreendendo ainda o conhecimento como produção do pensamento que percebe as relações dessa totalidade, o conceito de politecnia torna-se de extrema importância na assimilação da concepção de EMI. Antes de adentrarmos o conceito que define este subtítulo, precisamos situá-lo teoricamente.

Embora Marx não tenha utilizado o termo politecnia como categoria pedagógica, sua defesa da formação omnilateral e da superação da divisão entre trabalho manual e intelectual está na base do conceito. O trabalho, ao longo da história, sofreu diversas mudanças estruturais ajustadas às mudanças impostas pelo sistema capitalista. O que antes se produzia artesanalmente, com o incremento tecnológico das fábricas, passou a ser produzido em grande escala e de forma fragmentada, desprezando o conhecimento do processo de produção total do produto e substituindo-o pelo saber operar a máquina e pela divisão de tarefas simplificadas. Se antes um artesão fabricava um sapato do início ao fim em um dia, hoje, com o advento da tecnologia, as indústrias fabricam milhares de sapatos em um dia. Do trabalhador não se exige mais que ele domine o processo de produção, mas que saiba apenas executar a tarefa a que ele é destinado. O trabalho tornou-se fragmentado e esvaziado de conhecimento (Saviani, 1969)

Da mesma forma, o processo de formação desse trabalhador passou a se configurar de maneira fragmentada e funcionalista. Se anteriormente era necessário dominar todas as etapas do processo produtivo, como por exemplo, a fabricação integral de um sapato, no modelo atual, sua formação restringe-se ao domínio de etapas específicas, voltadas unicamente à operação prática. Exige-se desse trabalhador capacidade de adaptação constante às tecnologias e às exigências do mercado de trabalho flexível, mas não se garante a ele o acesso aos fundamentos científicos e tecnológicos que estruturam o processo produtivo. Em seu lugar, oferece-se uma formação baseada em habilidades práticas múltiplas, mas desprovida de aprofundamento teórico, o que limita sua compreensão crítica do trabalho e o mantém subordinado à lógica do capital. Assim, exige-se desse trabalhador capacidades de adaptação a essas tecnologias e às demandas do mercado de trabalho flexível e fornece-se a ele formação para múltiplas habilidades práticas, sem aprofundamento científico (Antunes, 2018; Saviani, 1969).

Entretanto, a concepção de formação politécnica ultrapassa a simples aquisição de múltiplas habilidades técnicas ou operacionais. Trata-se de uma proposta que articula o trabalho manual ao trabalho intelectual, integrando teoria e prática em uma mesma dinâmica formativa. Nessa concepção, o estudante não apenas acessa os conhecimentos científicos abstratos, mas também compreende seus fundamentos a partir da prática concreta, desenvolvendo uma visão crítica do funcionamento do processo produtivo. A politecnia, portanto, acarreta a apropriação dos fundamentos científicos e tecnológicos que sustentam a organização do trabalho na sociedade, permitindo ao educando entender, em sua totalidade, como se estruturam as relações sociais de produção. À medida que os estudantes experimentam, na prática, os conteúdos teóricos estudados, amplia-se sua capacidade de análise crítica e de intervenção consciente na realidade social (Machado, 1989; Saviani, 1987).

Nas palavras de Saviani (1969, p.17),

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos, das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. Dado que a produção moderna se baseia na ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno.

Apesar de em seus escritos Marx não ter usado o termo “educação politécnica”, e, sim, “educação tecnológica”, Saviani considera que ambos são sinônimos, e que, em virtude da apropriação do termo “tecnologia” pela burguesia, a politecnia se apresentou como o termo mais apropriado para indicar uma educação voltada para a superação da divisão social do trabalho (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012). Ciavatta (2014) considera que, para além da significação filosófica, a educação politécnica traz consigo um sentido político e emancipatório que condiz com uma “travessia” para um modelo educacional que não vise apenas a profissionalização compulsória, mas que resulte na formação do indivíduo em todos os aspectos da vida humana - física, intelectual, estética, moral e para o trabalho.

Porém, para a correta efetivação dessa concepção de ensino, Saviani chama a atenção para a necessidade da integração curricular e faz uma dura crítica a uma pseudointerdisciplinaridade que visa apenas uma justaposição ou fragmentação do conhecimento. Para prevenir esse erro

metodológico, torna-se necessária a existência de um currículo que seja integrado e que todos os atores do processo de ensino possuam uma visão ampliada do processo, ou seja, uma visão do todo de maneira articulada de forma a “constituir uma totalidade orgânica” (Saviani, 1969, p. 21; Machado, 1989).

3.1.3 Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura e o Currículo Integrado

Partindo da ideia de que o que o homem produz e reproduz a sua própria existência a partir do trabalho e que o trabalho é o ponto de partida para a produção do conhecimento e, conseqüentemente, de cultura, esta última vista como resultado da produção social dos homens. Ademais, consideramos que compreender a realidade concreta, enquanto totalidade, exige reflexão no plano do pensamento e, como resultado, a produção de teoria, sendo um instrumento necessário para a intervenção social. Nesse cenário, a educação deve permitir o acesso a conhecimentos produzidos historicamente, bem como a promoção da reflexão crítica acerca da teoria (existente ou em produção), possibilitando a instituição de uma sociedade justa e igualitária (Pacheco, 2015). Para tanto, é necessário que trabalho, ciência, tecnologia e cultura sejam analisados como eixos estruturantes do currículo por serem na sua essência dimensões da vida humana.

Apesar de a categoria “trabalho” estar intrinsecamente vinculada à formação integral do ser humano, precisamos elucidar aqui que ele, por si só, não forma sozinho. Integrado a ele, temos as dimensões da Ciência, da Tecnologia e da Cultura. A ciência deve ser compreendida em seu sentido ontológico como sendo todos os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e que permitem que ela se produza e reproduza. A tecnologia, por sua vez, é a mediadora entre o conhecimento científico e a produção humana. Já a cultura, devemos pensá-la como todos os valores éticos e estéticos que orientam a sociedade a um determinado comportamento (Pacheco, 2023; Pacheco, 2012; Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012; Ramos, 2007; Ramos, 2014, Frigotto, 2018).

Ramos (2008, p. 20) nos indica que o caminho para a unidade entre trabalho, ciência e cultura é a construção de um currículo integrado, não no sentido de interdisciplinaridade, mas de integração como unidade entre as disciplinas e conhecimentos, “numa perspectiva relacional” de forma a “promover maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento”.

Um currículo verdadeiramente integrado pode possibilitar a compreensão, pelas pessoas, da realidade para além da aparência. Os conteúdos devem ir além do desenvolvimento de competências pelos alunos e serem entendidos como uma síntese da apropriação da realidade material

historicamente construída pelo homem (Ramos, 2008; Ramos, 2017; Frigotto, 2018; Pacheco, 2012, Sobrinho; Plácido, 2020).

Sabendo disso, Ramos (2017, p.32) reúne o que denomina de “os sentidos da integração”, que são: o sentido filosófico, o ético-político, o epistemológico e o pedagógico. Segundo a autora, o sentido filosófico “expressa a concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação a qual sustenta as práticas político-pedagógicas da escola”. A proposta de EMI, dessa forma, deve compreender “o ser humano como produto das relações histórico-sociais, e nesses termos, a própria realidade”, pois “a formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la”. Para isso, o currículo deverá integrar as “dimensões fundamentais da práxis social, trabalho, ciência e cultura, na formação dos estudantes”. Esta perspectiva de formação se coloca contrária ao modelo de formação capitalista hegemônica fragmentada, que se resume à simples formação para o mercado de trabalho.

O sentido ético-político da integração está intrinsecamente ligado ao sentido filosófico, quando não concebe a formação do homem apenas profissionalmente e desvinculado da formação básica, sem que haja o aprendizado dos “fundamentos da produção moderna em todas as suas dimensões” (Ramos, 2017, p.32). O ensino deve considerar todas as dimensões da formação humana, e, para isso, o currículo deve da Educação Básica e da educação para o trabalho deve ser o mesmo e integrado em seus fundamentos. O EMI possibilita ao estudante “ter a formação básica sob a referência do trabalho” (Ramos, 2017, p. 34).

Sobre o sentido epistemológico, Ramos (2017, p. 34,35) nos diz que, partindo do entendimento de que o conhecimento sistematizado é fruto de “mediações cognoscíveis da realidade”, “utilizados socialmente, para fins de socialização, de produção de novos conhecimentos e de aplicação técnica e tecnológica”, não se pode admitir que sejam tratados como “abstrações ahistóricas ou neutras”, pois o conhecimento científico surgiu a partir da investigação dos fenômenos e problemas que a humanidade se propôs a resolver. Logo, são sociais e históricos.

Ainda nesse sentido, Ramos (2017, p.35) afirma que,

No ensino, é preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social, para isso, eles devem ser apreendidos no seu campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros de campos distintos (interdisciplinaridade).

Ou seja, é preciso que haja a integração dos conhecimentos científicos com os processos produtivos aos quais os alunos estão vinculados a fim de permitirem a sua compreensão em suas múltiplas dimensões: científica, social e histórica.

Por fim, o sentido pedagógico da integração diz respeito a como são selecionados, organizados e ensinados os conhecimentos da formação tida em vista. Para que a integração ocorra, é necessário que a seleção de conteúdos seja realizada “a partir da problematização dos processos produtivos em suas múltiplas dimensões: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, entre outras” e que sejam trabalhados em suas relações com outros do mesmo campo (disciplinaridade) e de outros campos (interdisciplinaridade) (Ramos (2017, p. 36).

A integração entre cultura, trabalho e ciência configura-se como condição essencial para a formação plena do sujeito social. O trabalho, enquanto atividade prática e transformadora, articula-se à ciência na produção do conhecimento que orienta os processos produtivos, enquanto a cultura permeia e orienta os valores, as normas e as formas de comportamento que dão sentido às práticas sociais. Esta unidade dialética assegura que a formação humana não se restrinja à técnica ou ao saber científico isolado, mas se amplia para incluir as dimensões éticas e estéticas que sustentam a vida em sociedade, promovendo, assim, o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos e a transformação das condições materiais e simbólicas da existência social. O currículo integrado emerge, portanto, como expressão concreta da unidade entre trabalho, ciência e cultura na Educação Profissional e Tecnológica, sendo um espaço articulado onde as dimensões técnicas, científicas e culturais se entrelaçam para formar sujeitos críticos e atuantes. Esta integração curricular supera a fragmentação tradicional dos saberes, promovendo a inter-relação entre teoria e prática, possibilitando a construção de um conhecimento que dialoga com a realidade social e produtiva. Assim, o currículo integrado torna-se instrumento fundamental para a formação omnilateral, que visa não apenas a qualificação profissional, mas também a emancipação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.1.4 O trabalho como princípio educativo e a escola unitária

Outro princípio norteador dos IFs, singular a essas instituições e intrinsecamente vinculado à formação humana integral, é a compreensão do trabalho como princípio educativo. Nessa concepção, o trabalho é entendido simultaneamente como dimensão ontológica constitutiva do ser social e como prática histórica vinculada às formas de produção e reprodução da vida material.

A formulação do trabalho como princípio educativo, no âmbito da EPT, encontra respaldo nas reflexões do filósofo marxista italiano Antônio Gramsci. Sua obra passou a ser sistematicamente estudada no Brasil a partir da década de 1980, sobretudo por um grupo de doutorandos orientados por Dermeval Saviani, autor e idealizador da Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, que também integra

as bases conceituais da EPT. Os estudos sobre Gramsci exerceram influência decisiva na produção acadêmica brasileira e inspiraram a formulação de um projeto educacional comprometido com a superação da fragmentação do saber e da dualidade entre formação geral e formação profissional, que ganhou materialidade política com a expansão da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Gomes, 2023).

Os escritos de Gramsci acerca do trabalho aproximam-se das reflexões de Karl Marx no que se refere ao trabalho como categoria fundante da existência social e como forma de humanização do homem. No campo da educação, o filósofo italiano propôs um modelo de escola unitária, humanista, que tivesse no trabalho o seu princípio educativo. Nesse sentido, defendeu uma escola “[...] única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2001, p.33).

Esta formulação expressa a defesa da integração entre trabalho manual e intelectual, superando a tradicional dicotomia presente nos sistemas escolares burgueses. Para Gramsci (2001, p. 43), a educação integrada ao trabalho permitiria gerar um equilíbrio entre a ordem social e a ordem natural, a partir das atividades teórico-práticas do homem, criando “os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria”, fornecendo “o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir”.

Em sua visão, a escola é o lócus privilegiado de integração entre a formação técnica e a formação político-cultural, tendo como horizonte a preparação de novos intelectuais orgânicos. Para tanto, deveria apresentar características bem definidas: uma organização curricular disposta em graus; o ensino das humanidades articulado a noções sobre a organização da sociedade e à formação política; a valorização da aprendizagem em seminários, bibliotecas, laboratórios experimentais e no trabalho de pesquisa, além do funcionamento em tempo integral, ocupando múltiplos espaços pedagógicos. A escola deveria estimular a participação ativa do estudante na busca do conhecimento teórico-prático em dimensão coletiva, reconhecendo a aprendizagem que se produz também nos diversos espaços sociais. O trabalho, nesse contexto, não se limitaria a uma concepção abstrata, mas se constituiria como atividade prática, capaz de libertar o homem da visão mágica de mundo e de possibilitar a construção de uma concepção materialista histórico-dialética da realidade (Gramsci, 2001).

O projeto gramsciano de escola unitária pressupõe ainda um corpo docente ampliado e consciente de seu papel filosófico-político, a superação da dicotomia entre escola profissional e escola

formativa, bem como a oferta de uma educação para as classes subalternas que permita formar sujeitos não apenas tecnicamente qualificados, mas igualmente preparados para governar ou ser governados. Nesse horizonte, defende a eliminação das escolas especializadas que perpetuam divisões e desigualdades entre os grupos sociais, ao mesmo tempo em que propõe a conquista de um novo tipo de sociabilidade humana, orientada pela formação de um intelectual que tenha no trabalho a base de sua formação, partindo da técnica-trabalho para a técnica-ciência. O desenvolvimento técnico e tecnológico, portanto, é concebido como elemento que enriquece o processo educativo, constituindo-se como parte indissociável de uma formação humana integral (Gramsci, 2001; Gomes, 2014).

Os fundamentos da escola unitária e da concepção de formação proposta por Gramsci remetem a uma formação universal e omnilateral do ser humano, sustentada pela filosofia da práxis. Esta, concebida como filosofia orgânica e viva, constitui-se simultaneamente em uma concepção de mundo e em uma forma de interpretá-lo, articulando teoria e prática de modo indissociável. Nesse horizonte, a unidade entre atividade manual e intelectual assume centralidade, superando a fragmentação do conhecimento e da própria experiência humana. Gramsci atribui à educação um caráter ontológico, compreendendo-a como processo fundamental no desenvolvimento do homem-histórico. Nessa perspectiva, o papel do educador ganha relevância especial, pois lhe cabe formar as novas gerações a partir da filosofia da práxis, assumindo a tarefa educativa como prática social de caráter revolucionário (Gramsci, 2001; Gomes, 2014).

Nesse mesmo horizonte, a concepção de EMI parte da ideia de um “projeto unitário” de educação, no qual o trabalho se configura como princípio educativo. Nessa condição, o trabalho condensa em si as concepções de ciência e de cultura, ao mesmo tempo em que se insere como contexto econômico, isto é, como o próprio mundo do trabalho. Do ponto de vista organizacional, este modelo educacional pressupõe uma estrutura curricular que privilegie a formação integral dos estudantes, assegurando uma formação intelectual elevada e favorecendo a apreensão dos conceitos necessários à compreensão do “processo histórico de construção do conhecimento” (Pacheco, 2012, p. 70).

O trabalho, enquanto princípio educativo, ocupa lugar central na formação humana por articular indissociavelmente as dimensões prática e teórica, possibilitando tanto a apropriação crítica do mundo, quanto a transformação da realidade social. Esta concepção encontra respaldo no materialismo histórico-dialético, que reconhece o trabalho como atividade mediadora através da qual o ser humano produz a própria existência e se produz a si, configurando-se, assim, como fundamento ontológico da consciência e do desenvolvimento humano (Ramos, 2007).

Na EPT, o trabalho não deve ser entendido apenas como um meio para a aquisição de habilidades técnicas, mas como fundamento ontológico que orienta o processo formativo em sua totalidade. Nessa perspectiva, educar significa possibilitar que os sujeitos compreendam a historicidade das relações sociais de produção, reconhecendo as mediações entre ciência, tecnologia e cultura que atravessam o fazer humano. O trabalho, assim concebido, torna-se instrumento de emancipação, pois promove o desenvolvimento da consciência crítica, a capacidade de compreender a realidade em sua totalidade e a possibilidade de intervir nela para transformá-la (Pacheco, 2015).

Além disso, o trabalho como princípio educativo acarreta a superação da fragmentação entre teoria e prática, entre saberes técnicos e científicos e os valores culturais que orientam a vida social. Orientada por esse princípio, a educação visa a formação omnilateral do sujeito, integrando dimensões cognitivas, afetivas, éticas e estéticas, e reconhecendo a escola como espaço de mediação social e cultural (Saviani, 2007).

Nessa direção, o trabalho configura-se como eixo estruturante do currículo integrado, assegurando a articulação entre conhecimento, prática e cultura, imprescindível à formação de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social. Portanto, reconhecer o trabalho como princípio educativo significa situar a formação humana no centro das contradições históricas e sociais, assumindo a educação como espaço de produção e reprodução cultural, científica e tecnológica. Esse entendimento reafirma a importância de um currículo integrado e de uma prática pedagógica dialética, capazes de garantir a formação plena do sujeito e de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

3.1.5 A pesquisa como princípio pedagógico

A pesquisa, compreendida como produção do conhecimento, é também um conceito gramsciano recorrente em seus escritos, especialmente no *Caderno do Cárcere 12*, e está estreitamente vinculada ao trabalho como princípio educativo (Gomes, 2014).

Ao discutir o modelo de escola unitária, Gramsci defende que a pesquisa deve integrar o processo de aprendizagem do estudante, a fim de evitar a passividade intelectual. Para o filósofo, a pesquisa científica representa o caminho para a prática efetiva da ciência e o elo necessário entre escola e vida. Nesse sentido, Gramsci (2001, p. 40) incentiva estudantes e docentes a buscarem parcerias com “institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico”, de modo que se estabeleça colaboração entre eles e que os alunos tenham à disposição “todos os

subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender”. Para alcançar esse objetivo, o autor propõe:

A organização acadêmica deverá ser reorganizada e vivificada de alto a baixo. Territorialmente, terá uma centralização de competências e de especializações: centros nacionais que agregarão a si as grandes instituições existentes, seções regionais e provinciais e círculos locais urbanos e rurais. Serão divididos por especializações científico-culturais, representadas em sua totalidade nos centros superiores, mas só parcialmente nos círculos locais. Unificar os vários tipos de organização cultural existentes: academias, institutos de cultura, círculos filológicos, etc., integrando o trabalho acadêmico tradicional - que se expressa sobretudo na sistematização do saber passado ou na busca da fixação de uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual - com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho. Serão controladas as conferências industriais, a atividade de organização científica do trabalho, os laboratórios experimentais das fábricas, etc. [...] (Gramsci, 2001, p.41).

Para Gramsci (2001), a pesquisa desvinculada da prática é como um “cemitério de cultura”, por isso a vinculação da pesquisa como construção de conhecimento ao trabalho. No contexto do Ensino Médio Integrado, a pesquisa como princípio pedagógico também se vincula ao trabalho enquanto prática teórica, pois somente nessa relação é possível promover uma formação que assegure a autonomia intelectual e política dos sujeitos. Nessa direção, o EMI objetiva a constituição “de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e nele, dessa forma, atuar por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade” (Pacheco, 2012, p. 70).

A pesquisa como princípio pedagógico expressa a integração entre a educação geral e a formação profissional técnica, ao favorecer a interdisciplinaridade curricular e promover o protagonismo do estudante. Nesse movimento, a investigação, entendida como prática de busca e de construção de respostas, possibilita o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de produção de conhecimento. Este princípio articula-se profundamente ao trabalho como princípio educativo, pois, em uma educação integrada, orienta a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender-se no mundo e de nele agir por meio do trabalho, transformando a realidade em função das necessidades coletivas da sociedade. Dessa forma, a pesquisa não se limita ao seu valor teórico, mas se concretiza como prática social e emancipatória (Morais, 2021).

A pesquisa, portanto, é uma etapa fundamental para a construção da autonomia intelectual do educando, já que deve instigar a curiosidade, provocar inquietações diante da realidade e impulsionar a produção de novos conhecimentos capazes de contribuir para a melhoria da vida coletiva. Nesse sentido, Moraes (2021) evidencia, em sua investigação, que a perspectiva principiológica da pesquisa no EMI precisa se concretizar como prática social por meio da institucionalização da Iniciação Científica, tradicionalmente desenvolvida nas universidades como programa institucional, como

componente curricular e como política pública. Esta materialização assegura a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e, por consequência, entre ambos e a extensão, reafirmando o papel social da escola como espaço de produção e socialização do conhecimento.

A pesquisa, enquanto princípio pedagógico, é uma dimensão fundamental da formação humana integral defendida pela EPT, pois promove a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a capacidade de intervenção consciente na realidade. Freire (1996) afirma que não há ensino sem pesquisa, visto que investigar a realidade é condição para que o estudante deixe de ocupar o lugar de mero receptor de informações e se torne sujeito ativo do processo educativo, capaz de problematizar o mundo e transformá-lo. Saviani (2007), ao discutir a prática como categoria central da pedagogia histórico-crítica, reforça essa compreensão ao indicar que a pesquisa é mediação decisiva para a articulação dialética entre teoria e prática, permitindo que o educando compreenda a totalidade concreta e desenvolva uma consciência crítica orientada para a emancipação. Esta concepção encontra ressonância nas formulações de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005; 2012), para quem a pesquisa, ao integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, favorece a formação omnilateral ao possibilitar que o estudante se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos e desenvolva capacidades intelectuais, éticas, estéticas e criativas.

Na perspectiva da EPT, Pacheco (2015; 2023) destaca que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui-se como princípio estruturante dos Institutos Federais, assegurando que o educando participe da produção do conhecimento em um movimento coletivo e social. Moura (2014) complementa essa compreensão ao afirmar que a pesquisa contribui para o desenvolvimento das múltiplas dimensões da vida humana, ao favorecer processos formativos que articulam a investigação, a reflexão crítica e a intervenção na realidade. Dessa forma, a pesquisa como princípio pedagógico reafirma o compromisso histórico da EPT com uma formação comprometida com a transformação social e com a emancipação humana, orientando práticas educativas que integrem teoria e prática, ciência e cultura, em um movimento formativo que reconhece o sujeito como produtor e não apenas reproduzidor do conhecimento.

Nesse sentido, a reflexão sobre a formação docente torna-se indissociável, pois é na prática pedagógica que esses pressupostos ganham materialidade e se transformam em experiências educativas capazes de promover uma formação crítica e emancipatória, e é só isso que iremos nos aprofundar no próximo subcapítulo. A formação docente, nesse contexto, constitui-se como dimensão estratégica para a efetivação das bases conceituais da EPT. Se o trabalho, a pesquisa e a formação humana integral orientam o projeto educacional da Rede Federal, cabe aos professores a tarefa de

materializar tais princípios no cotidiano pedagógico. Assim, discutir a formação docente significa compreender não apenas os desafios profissionais enfrentados por esse coletivo, mas também reconhecer sua centralidade na construção de práticas educativas críticas e integradoras, capazes de articular ciência, tecnologia, cultura e trabalho em uma perspectiva histórico-dialética.

3.2 AS BASES CONCEITUAIS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA REDE FEDERAL DE EPT E DO IFAC

As bases conceituais da EPT são fundamentais para a definição e implementação de uma formação profissional e tecnológica de qualidade, pois fornecem o alicerce teórico e prático sobre o qual se estruturam as políticas educacionais, os currículos e as práticas pedagógicas dos IFs e outras instituições de EPT. A integração desses fundamentos nos documentos que norteiam a proposta político-pedagógica da Rede Federal é crucial para garantir a coerência institucional e assegurar que a visão de formação humana integral, a politecnia e o trabalho como princípio educativo não se percam em uma aplicação meramente técnica ou fragmentada.

Esta seção investiga a presença dessas bases conceituais nos principais documentos normativos da modalidade. A análise se estenderá desde a legislação nacional: Lei nº 11.892/2008, LDB, DCNs para a EPT, e o PNE, culminando na avaliação de como esses princípios se materializam em uma instituição real, o Ifac, por meio de seu estatuto, regimento e PDI.

A LDB, promulgada em 1996, é o marco legal mais abrangente da educação brasileira, pois estabelece as diretrizes gerais que orientam todos os níveis e modalidades de ensino. No campo da EPT, este documento assume papel central ao prever a articulação entre o Ensino Médio e a formação profissional, criando a possibilidade de superação da histórica dualidade que separa a formação geral da formação técnica. O Artigo 36, que trata do Ensino Médio, e o Artigo 41, que regulamenta a Educação Profissional, são eixos normativos dessa articulação. Entretanto, ainda que a LDB seja referência incontornável, sua redação assume um caráter genérico e objetivo, permeado por uma linguagem vinculada ao tecnicismo. Termos como “capacitação”, “competências”, “habilidades”, “habilitação profissional”, “qualificação” e “formação técnica” revelam uma concepção funcionalista de educação, que responde às demandas imediatas do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, a ausência de um aprofundamento filosófico e crítico permite interpretações ambíguas: de um lado, abrem-se brechas para leituras orientadas pela formação humana integral e, de outro, reforça-se uma perspectiva pragmática e instrumental, afinada à lógica da acumulação capitalista, que pode ser observado no quadro abaixo (Brasil, 1996).

QUADRO 1: As bases conceituais da EPT e a LDB/1996

Base conceitual	Como aparece na LDB/1996	Artigo/ Inciso
Trabalho, ciência, tecnologia e cultura	Reconhece a articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, vinculando a formação às necessidades do mundo do trabalho. Entretanto, usa linguagem marcada por termos como “capacitação”, “competências” e “habilidades”, aproximando-se de uma visão tecnicista.	Art. 36 e Art. 41
Formação humana integral	Possibilita a integração entre formação geral e profissional, mas não aprofunda o sentido filosófico ou crítico da formação omnilateral, e abre brechas tanto para interpretações emancipatórias, quanto pragmáticas.	Art. 36
Politecnia	Não aparece explicitamente. O texto menciona a formação técnica e a qualificação profissional, mas sem discutir os fundamentos científicos do processo de trabalho.	Art. 41
Indissociabilidade (ensino, pesquisa e extensão)	Não está explicitada. A LDB enfatiza a organização dos níveis de ensino, sem estruturar a relação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito da educação básica e profissional.	–
Verticalização do ensino	Não prevista. A LDB trata de cada nível de ensino separadamente, sem propor articulação entre médio, técnico e superior como política estruturante.	–
Atuação multicampi e pluricurricular	Não abordada. A lei é geral e não especifica o modelo institucional como o dos Institutos Federais.	–

Fonte: elaborado pela autora.

Se a LDB de 1996 estabeleceu o arcabouço legal geral para a EPT, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi o instrumento que materializou e aprofundou uma concepção singular de educação para a área. Ao instituir a RFEPCT e criar os IFs, esta lei não se limitou a expandir a infraestrutura educacional do país, assim como consolidou um modelo institucional inédito, com princípios e finalidades que o distinguem de outras instituições de ensino. A análise de seus artigos permite identificar a formalização de pilares como a verticalização do ensino, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a atuação pluricurricular e multicampi, que são as marcas

identitárias da rede e representam a base legal para a efetivação da formação humana integral defendida no seu projeto pedagógico.

QUADRO 2: As bases conceituais da EPT e a Lei de Criação da RFEPCT

Base conceitual	Como aparece na Lei nº 11.892/2008	Artigo/ Inciso
Trabalho, ciência, tecnologia e cultura	Finalidade da Rede Federal ao oferecer EPT em todos os níveis, vinculada ao desenvolvimento socioeconômico, local e regional, articulando conhecimento científico e tecnológico às práticas sociais.	Art. 6º, I
Formação humana integral	Priorização da oferta do Ensino Médio Integrado, superando a dualidade entre formação geral e profissional. A formação é entendida como processo educativo vinculado à realidade social.	Art. 7º, I e Art. 6º, II
Politecnia	Não aparece de forma explícita, mas se expressa na organização institucional proposta para a Rede Federal a partir da integração dos fundamentos científicos, tecnológicos e culturais necessários à compreensão dos processos produtivos em sua totalidade, bem como na verticalização do ensino (da Educação Básica à Pós-Graduação).	Art. 7º, IV e caput
Indissociabilidade (ensino, pesquisa e extensão)	Determinação para realizar pesquisa aplicada, desenvolver soluções técnicas e tecnológicas e estender seus benefícios à comunidade.	Art. 6º, III
Verticalização do ensino	Estrutura que permite a integração dos diferentes níveis e modalidades de ensino na mesma instituição, articulando formação básica, técnica e superior.	Art. 6º, II e Art. 7º, caput
Atuação multicampi e pluricurricular	Organização administrativa inovadora, que garante presença regionalizada e ampla oferta de cursos em diferentes áreas.	Art. 6º, caput

Fonte: elaborado pela autora.

Embora a LDB/1996 e a Lei nº 11.892/2008 configurem os marcos normativos centrais da EPT no Brasil, outros documentos complementares detalham e estabelecem suas diretrizes e objetivos. O Documento Base de 2007, escrito por Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira

Garcia e Marise Nogueira Ramos, e publicado pela SETEC/MEC, por exemplo, assume importância vital ao orientar a fundamentação da EPT como política pública capaz de promover a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, propondo a superação da fragmentação do conhecimento e a articulação dos fundamentos científicos, tecnológicos e culturais no currículo integrado. Este documento, especificamente, elenca em seu texto os princípios político-filosóficos que deveriam embasar a EPT no Brasil a partir de então (Brasil, 2007).

As DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, reafirmam, de maneira explícita, as bases conceituais da EPT. Logo, em seu Artigo 3, determinam que a Educação Profissional deve garantir a formação integral do estudante, articulando conhecimentos gerais e específicos em consonância com as finalidades tanto da Educação Básica, quanto da Educação Profissional. Esta perspectiva é reforçada no Artigo 4, que consagra o trabalho como princípio educativo, compreendido não apenas como preparação para o emprego, mas como mediação fundamental do processo formativo e categoria central na produção da vida social. No Artigo 6, as diretrizes avançam ao estabelecer a indissociabilidade entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, superando a fragmentação disciplinar e orientando o currículo para uma compreensão totalizante da realidade. Embora o termo politecnia não apareça diretamente no texto legal, seus fundamentos se fazem presentes quando se determina que os estudantes devem apropriar-se dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, e não apenas de seus aspectos instrumentais e imediatos. Além disso, em seus princípios gerais, as DCNs reafirmam a necessidade de que a EPT se desenvolva como um processo investigativo e formativo, aproximando ensino, pesquisa e extensão da realidade social e produtiva, condição essencial para a construção de um currículo crítico e emancipador (Brasil, 2012; Brasil, 2007; Brasil, 2021).

Já as DCNs para a EPT de 2021 reafirmaram, de modo explícito, fundamentos que já vinham sendo delineados no Documento Base de 2007. Entre eles, destacam-se a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho. O texto de 2012, ao mesmo tempo em que rejeita a visão fragmentada do conhecimento, insiste na articulação entre saberes gerais e específicos e orienta a construção de currículos que assegurem a superação da dualidade histórica da educação brasileira. Mesmo sem utilizar a palavra politecnia, os artigos deixam claro que o estudante deve apropriar-se dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, ultrapassando a mera qualificação instrumental. Nesse sentido, as DCNs de 2012 representam um marco de consolidação das bases conceituais críticas da EPT.

As Diretrizes de 2021, por sua vez, ampliam a concepção de EPT, definindo-a como modalidade que “perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia”. Esta formulação reforça que a EPT não é um subsistema isolado, mas um projeto formativo transversal, dialogando com todas as etapas da educação e com dimensões mais amplas da vida social. Além disso, a resolução de 2021 introduz um conjunto de princípios norteadores que incluem, ao lado do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, valores éticos, políticos, estéticos e culturais, além da ênfase na autonomia institucional para elaboração do PPP e no incentivo à inovação social e tecnológica (Brasil, 2021; Brasil, 2012; Brasil, 2017).

Outra mudança significativa diz respeito à organização curricular. Enquanto as DCNs de 2012 priorizavam a integração de conhecimentos para assegurar a formação integral, as de 2021 reforçam a estrutura por eixos tecnológicos e a adoção de itinerários formativos. Esta mudança, embora mantenha a ideia de trajetória educativa consistente, traz consigo a possibilidade de leituras mais pragmáticas, orientadas pelas demandas do setor produtivo, o que representa um risco de esvaziamento das bases conceituais críticas, principalmente se considerarmos que a atualização das diretrizes ocorreram após promulgação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que flexibilizou a organização curricular do Ensino Médio, contribuindo para o alinhamento da EPT às demandas dos setores produtivos. O documento de 2021 enfatiza também a prática profissional supervisionada como momento de articulação entre teoria e prática, reafirmando o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, em continuidade ao que já havia sido definido em 2012 (Brasil, 2012; Brasil, 2021). Por fim, as DCNs de 2021 colocam em destaque o compromisso com valores democráticos, diversidade e pluralismo, aspectos que se somam ao vocabulário emancipador presente desde 2012.

Contudo, a comparação entre as duas versões evidencia uma tensão importante: se, em 2012, havia maior centralidade na formação humana integral e no EMI como forma de superação da dualidade, em 2021, a ênfase desloca-se para a flexibilização, os itinerários formativos e a autonomia institucional. Tal deslocamento pode abrir espaço para interpretações tecnicistas e alinhadas às necessidades imediatas do mercado, mantendo viva a contradição entre uma perspectiva emancipadora e outra funcionalista na política de EPT (Brasil, 2012; Brasil, 2021).

QUADRO 3: As bases conceituais da EPT e as DCNs para a EPT

Base conceitual	Documento Base (2007)	DCN/2012 (Res. CNE/CEB nº 6/2012)	DCN/2021 (Res. CNE/CP nº 1/2021)
------------------------	------------------------------	--	---

Formação humana integral	Cap. 3.1: define como horizonte do EMI, superando a fragmentação curricular e a dualidade entre formação geral e profissional.	Art. 3: garante a formação integral, articulando conhecimentos gerais e específicos, em consonância com a educação básica e profissional.	Art. 2 e 3: reafirma como princípio da modalidade EPT, ampliando para todos os níveis e modalidades da educação nacional.
Trabalho como princípio educativo	Cap. 3.3: compreendido como categoria fundante do ser social e organizador do processo educativo, não reduzido a emprego.	Art. 4: consagrado como princípio educativo e mediação fundamental no processo formativo.	Art. 5, incs.1: mantém o trabalho como princípio estruturante, especialmente articulado à prática profissional supervisionada.
Indissociabilidade (ciência, tecnologia, cultura e trabalho)	Cap. 3.2: apresenta essas dimensões como indissociáveis e estruturantes do currículo integrado.	Art. 6: exige a integração entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia no currículo, superando a fragmentação disciplinar.	Art. 2 e princípios gerais: modalidade definida como integrada às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.
Politecnia	Fundamento central: superar a fragmentação do conhecimento e articular fundamentos científicos dos processos produtivos.	Art. 2: não usa o termo, mas garante a apropriação dos fundamentos científicos das técnicas, ultrapassando a mera qualificação instrumental.	Art. 11: não cita o termo, mas propõe organização por eixos tecnológicos e itinerários formativos, aproximando-se de uma leitura técnico-científica dos processos produtivos.
Pesquisa como princípio pedagógico	Cap. 3.4: pesquisa entendida como trabalho de produção do conhecimento, articulada ao ensino e à prática.	Implícita na aproximação entre ensino, pesquisa e extensão, fortalecida no caráter investigativo da formação.	Art. 5: reafirma a pesquisa como princípio pedagógico e a prática como indissociável da teoria no processo de ensino-aprendizagem.
Valores e dimensão política	Cap. 4: PPP institucional como síntese das bases e compromisso com a emancipação social.	Princípios gerais orientam a formação crítica e omnilateral.	Art. 4 e 5: inclui valores éticos, políticos, estéticos, pluralismo, diversidade e autonomia institucional como princípios.

Fonte: elaborado pela autora.

O PNE que compreende o intervalo entre 2024 e 2034 apresenta uma arquitetura robusta de planejamento ao propor 18 objetivos, 58 metas e 252 estratégias para o decênio. Entre os temas centrais contemplados encontra-se a EPT, ao lado da Educação Básica, diversidade, inclusão e

qualidade da aprendizagem, reafirmando o compromisso formal de garantir a educação como um direito de todos(as).

O texto do projeto de lei que institui o novo PNE reforça uma visão de planejamento sistêmico e intersetorial, destacando a necessidade de articulação entre educação e outras políticas de desenvolvimento regional, social e cultural. Esta diretriz amplia a compreensão da educação como política pública estratégica e integrada a um projeto mais amplo de sociedade. Outro aspecto central é o financiamento da política educacional, tratado em termos de pactuação federativa e de equilíbrio de responsabilidades entre os entes federados, com atenção ao fluxo de recursos e à definição de indicadores e metas para o acompanhamento das estratégias. O próprio diagnóstico que fundamenta o PNE reconhece o crescimento das matrículas na EPT entre 2013 e 2023, mas ressalta que esse aumento foi insuficiente para cumprir a meta estabelecida no PNE anterior de triplicar a oferta de vagas, evidenciando o desafio de alinhar expansão quantitativa com qualidade formativa (Brasil, 2024; CPERS, 2024; Observatório Movimento pela Base, 2024, Brasil, 2024).

O PNE 2024-2034 representa um avanço ao reconhecer explicitamente a EPT como parte essencial da política educacional e ao propor metas e estratégias que a colocam em diálogo com a educação básica, a inclusão e a diversidade. O plano também sinaliza uma visão mais sistêmica e intersetorial, compreendendo a educação como articulada a políticas de desenvolvimento regional, social e cultural, o que fortalece sua centralidade enquanto direito social. Além disso, a ênfase na pactuação federativa e na coordenação entre os entes da federação aponta uma tentativa de garantir maior equilíbrio na distribuição de responsabilidades e de recursos, condição necessária para a efetivação de políticas educacionais de alcance nacional (Observatório Movimento pela Base, 2024; CPERS, 2024; Brasil, 2024a, Brasil, 2024b).

Entretanto, o novo PNE também revela tensões estruturais que podem limitar o alcance de suas diretrizes. A forte centralidade atribuída a metas e indicadores numéricos mantém o risco de reduzir a EPT a uma lógica gerencialista e tecnicista, em que a preocupação maior é com o cumprimento de objetivos quantitativos - como vagas e matrículas -, mais do que com a qualidade da formação integral. Do mesmo modo, a valorização da autonomia institucional e da intersetorialidade, embora positiva, pode resultar em desigualdades, caso não seja acompanhada de regulamentações consistentes e de investimentos equitativos. Consequentemente, instituições com mais recursos terão melhores condições de implementar inovações, enquanto outras poderão permanecer em situação de fragilidade.

Assim, o PNE 2024-2034 só poderá contribuir para a consolidação das bases conceituais da EPT se for articulado a projetos político-pedagógicos institucionais consistentes, regulamentações específicas e financiamento adequado. Do contrário, corre-se o risco de que as concepções críticas - como a formação humana integral, a indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e o trabalho como princípio educativo - permaneçam restritas ao campo discursivo, sem se traduzirem em práticas concretas capazes de transformar a realidade educativa (CPERS, 2024; Brasil, 2024a; Brasil, 2024b).

Ao deslocarmos o olhar dos documentos da Rede Federal para os textos normativos internos do Ifac, é possível verificar como as bases conceituais da EPT são apropriadas, reinterpretadas e, por vezes, tensionadas no âmbito institucional. Três documentos se destacam nesse processo: o estatuto, o regimento geral e o PDI. Cada um deles desempenha um papel específico na organização da vida acadêmica e administrativa do instituto, ao mesmo tempo em que expressa, de forma mais ou menos explícita, a presença das categorias centrais da EPT - trabalho, ciência, tecnologia, cultura, formação humana integral e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Ifac, 2014; 2019, 2021).

O estatuto e o regimento geral do Ifac são os documentos jurídicos que conferem identidade e autonomia à instituição, transcrevendo para o âmbito local os princípios da Lei nº 11.892/2008. A linguagem, de natureza normativa e formal, evidencia os pilares da Rede Federal em artigos que definem o Ifac como autarquia pluricurricular e multicampi, com a missão de ofertar EPT em todos os níveis de ensino. Estes dispositivos confirmam a verticalização da formação, prevendo cursos que vão da formação inicial e continuada até a pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, a contradição está no limite da linguagem legal: embora o estatuto e o regimento afirmem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, não detalham como esta articulação deve ocorrer na prática cotidiana, tampouco exploram o sentido filosófico do trabalho como princípio educativo. Desse modo, fornecem a estrutura jurídica necessária, mas a concretização das bases conceituais fica a cargo dos documentos pedagógicos e de gestão, que se tornam o verdadeiro campo de disputa ideológica (Ifac, 2014; 2019).

O PDI, por sua vez, é o documento de planejamento estratégico mais abrangente do Ifac. Sua linguagem é mais propositiva e idealista, buscando conciliar metas institucionais com a visão humanista e transformadora da educação. Nele, aparecem explicitamente compromissos como a formação humana integral, a inclusão social e o desenvolvimento regional, articulando ensino, pesquisa e extensão às necessidades concretas do Acre. O PDI vigente (2020–2024) evidencia essa orientação em passagens que tratam da missão institucional (Cap. 1, p. 16–18), dos princípios e valores (Cap. 2, p. 23–25) e dos objetivos estratégicos vinculados à verticalização e à integração

curricular (Cap. 3, p. 40–45). Entretanto, a contradição emerge do próprio caráter do PDI, pois, como documento de gestão, ele precisa traduzir princípios qualitativos em metas e indicadores quantitativos, como número de matrículas, cursos ofertados e projetos executados. Essa exigência de mensuração, herança da lógica tecnicista e da gestão por resultados, pode levar a instituição a priorizar cursos de curta duração e alta demanda, em detrimento da efetivação de propostas mais complexas, voltadas à politecnicidade e à formação omnilateral (Ifac, 2021).

O estatuto e o regimento se mantêm no plano jurídico-normativo, reforçando princípios como verticalização, indissociabilidade e multicampi, mas sem detalhar como as bases conceituais devem ser vivenciadas pedagogicamente. Já o PDI 2020 - 2024 explicita as bases em capítulos sobre princípios filosóficos, políticas de ensino, pesquisa e extensão, mas, ao traduzi-los em metas mensuráveis (número de matrículas, cursos, projetos), incorpora elementos da lógica tecnicista e gerencialista. Assim, a presença das bases conceituais é inequívoca, mas sua efetivação concreta depende de disputas curriculares e pedagógicas no cotidiano institucional.

A análise do estatuto, do regimento e do PDI do Ifac evidencia que os documentos institucionais incorporam as bases conceituais da EPT em sua redação, sobretudo ao reafirmarem a verticalização, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e o compromisso com o desenvolvimento regional. Entretanto, como esses princípios aparecem revela uma contradição estrutural. Enquanto o estatuto e o regimento se limitam a uma linguagem normativa e declaratória, sem detalhar os caminhos pedagógicos para a efetivação da formação integral e da politecnicidade, o PDI, apesar de explicitar uma visão humanista e transformadora, traduz estas concepções em metas e indicadores quantitativos, herdando traços da lógica tecnicista e da gestão por resultados. A tensão demonstra que a materialização das bases conceituais da Rede Federal não se esgota na letra dos documentos, mas se coloca como um campo de disputa no cotidiano institucional, especialmente nos projetos pedagógicos, ou na ausência dele, e na prática docente (Ifac, 2014; Ifac, 2019; Ifac, 2021).

Dessa forma, ainda que o estatuto, o regimento e o PDI do Ifac incorporem as bases conceituais da EPT em seus textos, a efetivação desses princípios permanece como um campo de disputa no cotidiano institucional. Estes documentos oferecem diretrizes gerais e metas estratégicas, mas não asseguram, por si só, a articulação necessária para que a formação integral e a politecnicidade se concretizem nos projetos pedagógicos e nas práticas docentes. É nesse ponto que emerge a importância de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) institucional unificado, cuja ausência no Ifac fragiliza a consolidação de sua identidade acadêmica e formativa.

A ausência de um PPP institucional, adaptado às necessidades locais de cada campus, no Ifac, embora não invalide a análise dos documentos que o orientam, revela um desafio para a plena consolidação de sua identidade. Nesse contexto, a visão de Nery (2021) torna-se particularmente relevante. A autora argumenta que a construção de um PPP é um processo imprescindível para as instituições da Rede Federal, pois é por meio dele que se solidificaria a identidade institucional e se definiria, de forma estratégica, a sua atuação. O PPP, enquanto documento de síntese e de pactuação, seria o principal instrumento para traduzir, de modo integrado, as bases conceituais em uma prática educativa coerente e capaz de mediar a tensão entre os princípios legais e os desafios de sua aplicação cotidiana.

No Brasil, o PPP surgiu por força de lei, mas hoje é indispensável em uma perspectiva edificante enquanto prática social emancipadora, assumindo um compromisso com as finalidades da educação brasileira expressas na LDB em seu Art. 2 (desenvolvimento pleno do aluno, formação para a cidadania, e formação para o trabalho), compromisso maior que o projeto deve ter. O PPP também deve ter um compromisso com a qualidade formal (garantia de condições físicas e administrativas) e política (educação de qualidade para todos) (Brasil, 1996).

Sobre o PPP, Veiga (1998, p.11-12) nos diz que

[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Podemos perceber que o PPP transcende sua exigência legal e se torna uma prática social indispensável para uma perspectiva edificante e emancipadora da educação. Conforme o Artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o PPP assume o compromisso com as finalidades da educação brasileira: o pleno desenvolvimento do educando, a formação para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Tal compromisso exige não apenas a garantia de qualidade formal por meio de condições físicas e administrativas, mas também a qualidade política, que assegura uma educação de excelência para todos (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, o PPP assume um duplo caráter, como nos lembra Veiga (1998): “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. A autora ressalta que essa dimensão política se expressa no compromisso com a formação de um cidadão para um determinado tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica, reside a efetivação da intencionalidade

da escola, “que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo”, definindo as ações educativas e as características necessárias para cumprir seus propósitos. Daí consiste a importância da formação docente.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores é considerada um campo de estudos relativamente recente, com seu reconhecimento formal como área de pesquisa sendo marcado pela revisão de literatura publicada por Robert F. Peck e James A. Tucker, em 1973, no *Handbook of Research on Teaching*. Embora já existissem estudos sobre o tema, foi apenas a partir dessa publicação que a comunidade acadêmica internacional passou a reconhecer a formação de professores como uma linha de pesquisa específica. Em 1986, uma nova revisão por Lanier e Little consolidou ainda mais esse campo.

No Brasil, pesquisas sobre a formação docente foram sistematizadas através de estudos como os de Maria das Graças Feldens (1983, 1984), Vera Candau (1987), Menga Lüdke (1994), Iria Brzezinski (2006) e Marli André (2006), que analisaram períodos diferentes, entre 1972 e 2002. Na década de 1970, sob a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, os estudos focaram na dimensão técnica do processo de formação, vendo o professor como um organizador de componentes do ensino-aprendizagem rigorosamente planejados para atingir os objetivos educacionais (Diniz-Pereira, 2013).

Autores como Imbernón (2001) e Marcelo Garcia (1999) ampliaram esta compreensão ao definirem a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional que integra diversos fatores, como condições de trabalho e estrutura da carreira. A partir dos anos 2000, a pesquisa sobre formação de professores se voltou para temas como identidade e desenvolvimento profissional docente, com enfoque na evolução contínua da prática educativa e no planejamento intencional para promover mudanças que melhorem a qualidade do ensino e da aprendizagem (André, 2010)

A constituição desse campo de pesquisa, conforme analisa Diniz-Pereira (2013), expressa um movimento histórico de disputas epistemológicas e políticas no interior da produção de conhecimento em Educação. Inspirado na noção bourdieusiana de campo, o autor compreende que as práticas e discursos produzidos nesse espaço são atravessados por relações de força que revelam a luta pela legitimidade de determinados referenciais teóricos e metodológicos. A formação docente, inicialmente marcada por perspectivas tecnicistas e funcionalistas, passa a ser tensionada por

abordagens críticas que denunciam a neutralidade da prática educativa e afirmam seu caráter político e social. Essa transformação, impulsionada por correntes de influência marxista, desloca o foco da mera capacitação técnica para a compreensão da docência como práxis social e histórica. Este movimento permite compreender a pesquisa sobre formação de professores não apenas como campo autônomo, mas como um espaço de contradições que reflete e refrata as determinações mais amplas do modo de produção capitalista.

Nesse percurso, a consolidação do campo, como a análise de André (2010), decorre de um processo de autonomização teórica e metodológica que se intensifica nas últimas décadas, quando a temática da docência passa a constituir objeto específico de investigação. A autora identifica que, ao longo desse percurso, há um deslocamento do foco das pesquisas - antes centradas nos cursos de formação inicial - para o próprio professor, suas práticas, saberes e processos de desenvolvimento profissional. Este movimento, embora revele avanços no reconhecimento da docência como prática social complexa, também expressa as contradições que perpassam o campo, uma vez que a concentração em microestudos e a fragmentação dos objetos de análise podem obscurecer a totalidade das relações que determinam a formação docente

Em consonância com essas análises, Saviani (2009) demonstra, em sua leitura histórico-crítica, que as transformações ocorridas na formação de professores expressam, em última instância, as determinações do modo de produção capitalista e suas exigências sobre o trabalho educativo. O autor escreve que, ao longo da história brasileira, as reformas educacionais - da criação das Escolas Normais à consolidação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas - oscilaram entre projetos de formação voltados à emancipação humana e políticas de adequação às demandas do capital. Essa contradição fundamental se manifesta na cisão entre teoria e prática, que reduz a docência à dimensão técnica, negando-lhe o caráter de práxis transformadora. Nessa direção, a crítica de Saviani encontra ressonância na realidade da Educação Profissional e Tecnológica, em que o professor é frequentemente convocado a atender à lógica produtivista e à formação de competências instrumentais.

Sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético, compreender a formação docente na EPT implica reconhecer que a superação dessa fragmentação requer a articulação entre conteúdo e forma, entre trabalho e educação, tendo como horizonte a formação humana integral. Assim, o projeto formativo docente deve ir além da qualificação para o trabalho, orientando-se pela omnilateralidade e pela construção de práticas pedagógicas que expressem a unidade entre teoria, prática e compromisso histórico com a transformação social.

A compreensão da formação docente discutida pelos autores citados anteriormente encontra concretude nas experiências relatadas por Castaman e Vieira (2013), que analisam a formação continuada de professores da Educação Profissional em uma instituição federal. O estudo evidencia que, embora o discurso da profissionalização docente tenha se ampliado, persiste a concepção de que o domínio técnico é suficiente para o exercício da docência, negligenciando a dimensão pedagógica do trabalho educativo. As autoras demonstram que a formação continuada, quando pautada na reflexão crítica sobre a prática e na articulação entre teoria e realidade concreta, contribui para o desenvolvimento de uma consciência docente mais autônoma e transformadora. Esta constatação reforça a tese de que a formação dos professores da EPT deve superar a fragmentação entre o fazer técnico e o saber pedagógico, de modo a construir práticas educativas fundamentadas no trabalho como princípio educativo e na formação humana integral. Assim, o movimento de valorização da formação continuada se insere como expressão concreta da luta pela consolidação de um projeto de educação comprometido com a emancipação dos sujeitos e com a transformação das condições materiais e ideológicas do trabalho docente.

No contexto das políticas educacionais brasileiras, a formação continuada de professores é compreendida como um direito e um dever profissional, sendo concebida como processo permanente que articula formação inicial, prática docente e desenvolvimento na carreira. A Constituição Federal de 1988 (CF) já estabelece, no Artigo 206, inciso V, a valorização dos profissionais da educação como princípio do ensino, assegurando-lhes, entre outros aspectos, acesso à formação continuada. Este princípio é aprofundado pela LDB (Lei nº 9.394/1996), especialmente nos Artigos 61 e 67, ao indicar que a formação dos profissionais da educação deve ocorrer de maneira sistemática e permanente, com condições institucionais adequadas para seu desenvolvimento profissional.

Nessa mesma direção, o PNE (Lei nº 2.614/2024), por meio do objetivo IX, que versa sobre a valorização dos profissionais da educação e o fortalecimento da profissionalização docente e de estratégias presentes em todas as suas metas, reforça o compromisso com a garantia da formação continuada dos docentes da Educação Básica, prevendo ações articuladas entre redes de ensino e instituições públicas de Ensino Superior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 4/2024) também orientam, em seu Art. 3, inciso III e Art. 13, parágrafo 4º, inciso V, a oferta de formação continuada e o suporte de condições para que seja realizada a todos os professores da rede pública.

A Política Nacional de Formação de Professores, atualizada por normativas como o Decreto nº 10.656/2021, e programas como o Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica - PARFOR e a Residência Pedagógica, complementam esse arcabouço legal, destacando o papel do Estado na indução de políticas públicas que assegurem a qualificação dos educadores em diálogo com as realidades locais e com os fundamentos da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

No âmbito da RFEPCT, a formação continuada de professores encontra respaldo legal, além da legislação já mencionada, na própria Lei nº 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais e define como uma de suas finalidades a formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para a EPT. Esta diretriz reforça a responsabilidade institucional dos IFs na construção de processos formativos permanentes voltados para seus próprios docentes, em sintonia com os princípios que orientam a EPT.

As DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CP nº 1/2021) também ressaltam a necessidade de que os professores dominem fundamentos específicos desse campo, como o trabalho como princípio educativo, o currículo integrado e a interdisciplinaridade, o que exige processos de formação contínuos, sistematizados e vinculados às realidades sociais e produtivas.

Além disso, os documentos internos das instituições, como o PDI, os PPCs e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), devem refletir o compromisso com a qualificação permanente dos docentes, não como um aspecto administrativo, mas como parte constitutiva da política pedagógica da instituição. Nesse sentido, os programas de formação continuada promovidos pelos próprios institutos, ou em articulação com o MEC e fóruns da Rede Federal, podem se configurar como estratégias fundamentais para garantir que a atuação docente esteja ancorada em bases teóricas sólidas, comprometidas com a formação omnilateral dos estudantes e com a função social da educação pública.

Para além da estrutura normativa e institucional que respalda essas iniciativas, é necessário compreendermos que a formação continuada de professores está inserida nas determinações históricas e sociais que configuram o trabalho docente e os projetos formativos da escola pública. Assim, não se trata de uma ação técnica ou acessória, mas de uma exigência objetiva do processo educativo diante das transformações nas relações sociais, no mundo do trabalho e nos conhecimentos produzidos pela humanidade. A prática pedagógica, como mediação entre sujeitos e saberes socialmente construídos,

requer que a formação profissional aconteça de modo permanente, articulada à realidade concreta do trabalho educativo e à construção coletiva de um projeto de sociedade mais justo e igualitário.

Imbernón (2010) entende a formação continuada como um processo coletivo, situado e permanente, que emerge da realidade vivida pelos professores em seus contextos institucionais. Para o autor, a formação não se realiza por meio de ações pontuais, fragmentadas ou dissociadas da prática pedagógica, mas no interior da experiência concreta do trabalho educativo. Ao valorizar a reflexão crítica sobre a prática, Imbernón reconhece que o docente se forma à medida que interpreta, confronta e transforma as condições objetivas da escola e da sociedade. Trata-se, portanto, de uma concepção que rompe com a lógica tecnicista da formação como adestramento, compreendendo-a como práxis articuladora entre teoria e prática, orientada à transformação social.

Esta mesma perspectiva é aprofundada por Nóvoa (1992; 2009), ao afirmar que a formação continuada é inseparável da construção da identidade profissional docente. Para ele, o conhecimento pedagógico não é externo ao professor, mas resulta da elaboração crítica da experiência e do diálogo com os saberes sistematizados historicamente. A formação, portanto, deve ser construída com base na autonomia dos sujeitos e na socialização das experiências vividas coletivamente, favorecendo a constituição de uma docência consciente de seu papel social. Nóvoa reforça, assim, o caráter histórico da formação e destaca o professor como sujeito ativo na produção do saber pedagógico, superando a concepção de docente como mero aplicador de conteúdos predefinidos.

Gatti (2009; 2010) também contribui para essa análise ao destacar que a formação continuada precisa responder a diagnósticos concretos das necessidades formativas, considerando as múltiplas trajetórias docentes e as condições objetivas de trabalho nas instituições escolares. Em consonância com uma perspectiva crítica da educação, a autora denuncia os modelos descontextualizados e genéricos que desconsideram as realidades locais e institucionais. Para Gatti, a formação deve estar enraizada na materialidade da escola e nas demandas reais do trabalho docente, sendo parte integrante da valorização profissional e da construção de políticas públicas que assegurem a autonomia docente e o acesso a saberes pedagógicos consistentes e socialmente referenciados.

Ao defender o reconhecimento dos saberes produzidos na prática, Tardif (2002) amplia a compreensão sobre os processos formativos, ao argumentar que os professores constroem conhecimentos específicos a partir de sua vivência cotidiana na escola. Estes saberes, constituídos pela mediação entre a experiência e os conhecimentos historicamente acumulados, não podem ser ignorados ou subalternizados. A formação continuada, nesse sentido, deve articular o saber acadêmico e o saber da prática, como expressão da unidade entre teoria e prática. Assim, o espaço

formativo torna-se também espaço de síntese crítica, onde os docentes podem compreender sua realidade educacional e atuar sobre ela de forma transformadora.

Já Pimenta e Lima (2004) situam a formação continuada na análise das contradições que permeiam a prática pedagógica, afirmando que é no enfrentamento dessas contradições que o professor se constitui como sujeito histórico. Para as autoras, o docente é um intelectual comprometido com a transformação social, cuja formação deve ir além do domínio técnico-metodológico. A formação precisa fomentar a criticidade, a autonomia e a consciência política, permitindo que a prática pedagógica, mediada pela teoria, seja o espaço de resistência e de criação de novas possibilidades sociais. Nessa perspectiva, a formação continuada cumpre um papel estratégico na consolidação de um projeto educativo comprometido com os interesses da classe trabalhadora.

Ampliando esse horizonte, Isabel Alarcão (2001) contribui com uma perspectiva reflexiva da prática docente ao afirmar que a formação continuada precisa apoiar-se em uma lógica colaborativa, voltada à construção coletiva do conhecimento pedagógico e ao desenvolvimento da autonomia profissional. A autora enfatiza que a escola deve se tornar um espaço formador, onde a investigação sobre a prática e o diálogo entre pares sustentem processos formativos que articulem teoria e realidade educacional. Esta abordagem reforça a ideia de que o professor é sujeito ativo na produção de saberes e que sua formação não se restringe à aquisição de técnicas, mas envolve o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica.

Michael Apple (2006), por sua vez, destaca a dimensão ideológica da formação docente, ao problematizar os processos de reprodução cultural e as relações de poder que atravessam as políticas educacionais. Para o autor, a formação de professores deve ser orientada pela perspectiva da justiça social, articulando-se com lutas históricas por equidade, inclusão e emancipação. Apple defende que o conhecimento pedagógico não é neutro e que a formação continuada deve capacitar os professores a reconhecerem e enfrentarem as desigualdades estruturais presentes no sistema educacional. Esta abordagem contribui para pensar na formação como instrumento de resistência e de transformação, especialmente no contexto da EPT, onde as contradições entre educação e trabalho são mais visíveis.

Nesse contexto, a contribuição de Zeichner (2008) também se mostra relevante, ao propor que a formação docente deve superar modelos tecnocráticos e valorizar práticas socialmente engajadas. O autor apresenta uma abordagem híbrida e dialógica, articulando conhecimentos acadêmicos com saberes da prática e experiências comunitárias, promovendo uma formação ancorada nas realidades dos sujeitos e em seus territórios de atuação. Zeichner enfatiza a importância da justiça social como

princípio orientador da formação, especialmente em contextos marcados por desigualdades, como é o caso da educação profissional.

As contribuições de Selma Garrido Pimenta (1996; 2012) também são fundamentais ao situar a formação docente como prática social mediada por valores, saberes e compromissos éticos. Para a autora, a docência se forma na articulação entre conhecimentos pedagógicos, contextos institucionais e projetos coletivos de educação. A formação continuada, nesse sentido, deve ser entendida como possibilidade de ressignificação da prática, de reconstrução dos sentidos do trabalho docente e de enfrentamento das tensões cotidianas da escola.

Estas contribuições teóricas fortalecem a defesa de uma formação continuada comprometida com a transformação da realidade educacional, com a valorização da prática docente e com a construção de um projeto formativo ancorado em fundamentos críticos, sociais e éticos. No contexto da EPT, os referenciais se mostram ainda mais relevantes diante das múltiplas determinações que atravessam a docência e das exigências que se impõem aos professores como sujeitos formadores de trabalhadores e cidadãos críticos.

Na abordagem proposta por Saviani (2007; 2008), a formação de professores integra o processo histórico de democratização do conhecimento. A formação continuada, nesse contexto, é instrumento indispensável para que o professor compreenda o papel social da escola e atue de forma intencional na superação das desigualdades educacionais. A prática educativa exige domínio teórico e apropriação crítica dos saberes historicamente produzidos, o que impõe a superação tanto do espontaneísmo quanto do tecnicismo nos processos formativos. Para Saviani, o trabalho docente deve ser orientado por fundamentos teóricos sólidos e socialmente referenciados, sendo a formação continuada um dos pilares essenciais para garantir esse processo.

Nesse horizonte, Paulo Freire, em todas as suas obras, oferece contribuições fundamentais à compreensão crítica da formação docente, ao afirmar que ensinar é um ato político e ético que exige consciência, compromisso e autonomia. Para o autor, a formação de professores deve estar ancorada na prática social e histórica, concebida como um processo permanente e coletivo de reflexão e reinvenção da prática educativa. A docência, nesse sentido, não se reduz à simples transmissão de conteúdos, mas implica a capacidade de ler criticamente o mundo e intervir na realidade de forma transformadora. Freire destaca que não há ensino sem pesquisa, nem docência sem escuta, diálogo e problematização, o que exige processos formativos que considerem os saberes da experiência, as contradições do cotidiano escolar e a intencionalidade da ação pedagógica. Assim, a formação

continuada torna-se espaço de cultivo da autonomia intelectual e do compromisso social do professor, orientada pela construção de uma prática educativa emancipadora e humanizadora.

Esta concepção encontra aprofundamento na EPT a partir das contribuições de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005; 2012, 2018). Para esses autores, a formação docente na EPT deve articular trabalho, ciência e cultura como dimensões indissociáveis da formação humana. Nessa perspectiva, a formação continuada é condição essencial para que os professores compreendam e implementem os fundamentos que orientam a modalidade. A superação da fragmentação do conhecimento e das práticas pedagógicas requer processos formativos coletivos, permanentes e teoricamente fundamentados nas bases conceituais e legais da EPT. Assim, a formação docente não se configura como um processo neutro, pois ela reafirma a lógica dominante, que dissocia educação e trabalho, ou se inscreve em um projeto contra-hegemônico, comprometido com a transformação social e com a elevação da consciência crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Costa (2012), em sua pesquisa de doutorado acerca das políticas de formação para os professores da EPT, concluiu, até a data de sua publicação, que há uma ausência de políticas de Estado para a formação de professores na EPT e a evidência de um histórico de programas emergenciais, fragmentados e descontínuos. A expansão da RFEPCT e a criação dos Institutos Federais expuseram a insuficiência de docentes qualificados para atender à crescente demanda.

Sobre a formação de professores para o ensino técnico no Brasil, o que se sabe é que ela tem sido caracterizada por um desenvolvimento desigual e emergencial ao longo das décadas. Apesar da existência de diversos dispositivos legais desde a década de 1940, que tentam regulamentar e organizar a formação docente técnica, a prática educativa continua a ser marcada por uma abordagem fragmentada e imediatista. A legislação, muitas vezes, considera a formação técnica como de menor relevância em comparação com a acadêmica, resultando em propostas formativas que carecem de uma base sólida e integrada, refletindo uma cultura educativa ainda em consolidação. Além disso, as alternativas curriculares para a formação de professores de cursos técnicos têm mostrado limitações significativas. A combinação da formação pedagógica com a formação técnica, seja em nível superior, seja técnico, frequentemente carece de uma integração efetiva, comprometendo a capacidade dos futuros docentes de transpor saberes técnicos para práticas pedagógicas eficazes. A atual ausência de regulamentação específica e a falta de atenção no PNE reforçam a necessidade de um marco regulatório mais robusto e uma maior produção acadêmica sobre a formação de professores para o ensino técnico para garantir uma formação docente mais coerente e sistemática (Oliveira, 2008; Moura, 2014).

No contexto da Educação Profissional, é crucial destacar que, diferentemente de outros docentes da Educação Básica, a maioria dos professores dessa modalidade não possui formação pedagógica específica e uma preparação voltada para a prática docente na área. Em geral, trata-se de profissionais oriundos de diversas áreas de formação que ingressam na docência sem um direcionamento formal para o ensino profissional. Assim, sua prática pedagógica é construída de forma processual e empírica, sendo moldada a partir da experiência cotidiana, do enfrentamento de situações imprevistas, da reflexão sobre erros e sucessos, bem como pela interação contínua com alunos e colegas de profissão (Tardif, 2002; Nóvoa, 1992, Diniz-Pereira, 2013).

Quando falamos em formação dos professores da Rede Federal, Moura (2015, p. 25) nos coloca como ponto de partida dois questionamentos importantes: “formação de professores para que sociedade? Formação de professores para que educação profissional e tecnológica?” Para o autor, a reflexão acerca dessa formação deve estar atrelada ao “modelo de desenvolvimento socioeconômico do País e o papel da EPT diante desse modelo”. Logo, para enfrentar a realidade atual com eficácia e responsabilidade social, é imperativo que professores, técnico-administrativos e dirigentes das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, juntamente dos estudantes, recebam uma formação e qualificação profissional abrangentes e de alta qualidade e que considere também os princípios norteadores da proposta político-pedagógica dos institutos.

Em seu artigo intitulado *A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica*, Moura (2015) discute diversos aspectos importantes que se deve considerar ao se pensar na formação de profissionais vinculados à EPT, principalmente os professores, e, acima de tudo, conhecê-los.

Para propor uma formação docente destinada a esses profissionais, é necessário, inicialmente, conhecê-los. Assim, constata-se que a maioria deles se encontra nos sistemas/redes públicas dos estados, dos municípios e da União. Uma parte tem graduação específica na área profissional em que atuam. São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal. Outra parte tem licenciatura voltada para as disciplinas da educação básica, portanto, estão formados para o exercício da docência nesse âmbito, ou seja, para atuar no ensino de matemática, química, geografia, história etc. para estudantes do ensino fundamental ou médio, o que é diferente de atuar, mesmo nessas disciplinas, em cursos cujo fim é a formação profissional (Moura, 2015, p. 32).

Os professores que ingressam nos IFs encontram um modelo institucional inovador e uma proposta político-pedagógica distinta das demais instituições de ensino, fundamentada em princípios que compõem a base conceitual da instituição, que serve como o alicerce epistemológico orientador de todas as suas atividades-fim. Essa base conceitual não compõe a grade curricular das graduações das universidades.

Somada à diversidade de formações em nível de graduação, que, muitas vezes, dificulta a constituição de uma base teórico-metodológica comum entre os docentes da Rede Federal, os professores enfrentam condições que evidenciam um processo de precarização do trabalho docente na EPT. Araújo (2018), em sua tese de doutorado, analisa a precarização a partir de suas múltiplas determinações, destacando, entre elas, a intensificação do trabalho ao se assumir a docência em múltiplas modalidades de ensino (verticalização), a sobreposição de funções (de ensino, pesquisa, extensão e administrativas), a escassez de tempo institucional para estudos e planejamento e a fragilidade das políticas de formação continuada efetiva. Esta realidade, marcada pela sobrecarga e pela fragmentação das condições de trabalho, compromete não apenas a saúde e o bem-estar dos docentes, mas também o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, colaborativas e coerentes com os fundamentos da EPT. A precarização, nesse contexto, não é um fenômeno isolado, mas expressão das contradições estruturais que atravessam a política educacional brasileira e que afetam diretamente os processos formativos. Diante disso, consideramos urgente repensar as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, garantindo políticas públicas que assegurem tempos institucionais adequados, espaços de formação coletiva e reconhecimento da centralidade do professor na construção de uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade social e comprometida com a formação humana integral.

Considerando tal cenário, entendemos ser necessário problematizar o papel das novas tecnologias nos processos de formação continuada. A intensificação das atividades, a sobrecarga de funções e a escassez de tempo institucional impactam diretamente na qualidade e nas possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores, o que tem levado à adoção crescente de estratégias formativas mediadas por tecnologias digitais. Embora estas ferramentas ampliem o acesso e a flexibilidade dos percursos formativos, é preciso reconhecer que, quando inseridas em um contexto marcado por condições laborais fragilizadas, as tecnologias podem assumir um caráter meramente instrumental e tecnicista, reforçando a lógica de responsabilização individual e esvaziando o potencial crítico e coletivo da formação. Desse modo, discutir a incorporação das tecnologias na formação continuada implica também refletir sobre as condições objetivas do trabalho docente e os projetos formativos em disputa na educação pública.

Nesse contexto, autores como Kenski (2012) e Moran (2015) destacam que as tecnologias digitais, quando utilizadas de maneira crítica e integrada ao projeto pedagógico, podem favorecer o compartilhamento de experiências, o acesso a diferentes fontes de saberes e a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem. No entanto, alertam que sua eficácia depende da

intencionalidade pedagógica e das condições concretas de uso. Em um cenário de trabalho docente precarizado, marcado pela ausência de tempo para o estudo, infraestrutura deficitária e falta de suporte institucional, o uso das tecnologias corre o risco de ser reduzido a uma prática solitária, descontextualizada e, por vezes, exigida como parte de metas institucionais alheias às reais necessidades dos professores. Isso evidencia que a adoção das tecnologias, por si só, não garante um processo formativo emancipador, mas pode reproduzir lógicas de controle, padronização e individualização da formação, caso não esteja articulada a um projeto crítico de educação.

É preciso, portanto, superar a visão instrumental das tecnologias e compreendê-las como mediações possíveis no processo de construção coletiva do conhecimento, desde que inseridas em políticas formativas que valorizem a autonomia docente, o diálogo com a prática pedagógica e a reflexão crítica sobre a realidade social. A formação continuada, nesse sentido, deve promover o uso das tecnologias como ferramenta de emancipação e não de adaptação a condições de trabalho cada vez mais precarizadas. Isso exige o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a valorização do trabalho docente, com a garantia de condições objetivas para a formação - como tempo, infraestrutura, acesso e suporte técnico-pedagógico - e com a construção de práticas formativas que reconheçam o professor como sujeito histórico, produtor de saberes e agente de transformação social.

Dessa forma, a discussão sobre o uso das tecnologias na formação continuada de professores não pode ser dissociada das condições concretas em que o trabalho docente se realiza, tampouco das disputas em torno do projeto de educação em curso. Quando inseridas em um processo formativo comprometido com a emancipação humana, as tecnologias podem potencializar práticas pedagógicas colaborativas, críticas e contextualizadas. No entanto, se subordinadas a uma lógica produtivista e tecnicista, tendem a reforçar a individualização e a fragmentação do trabalho docente, contribuindo para a sua despolitização. Assim, reafirma-se a necessidade de que as políticas de formação continuada considerem não apenas os conteúdos e metodologias, mas também as mediações tecnológicas, os tempos institucionais, os espaços coletivos e, sobretudo, o reconhecimento do professor como sujeito histórico, portador de saberes e agente central na construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada (Kenski, 2012; 2013; Nóvoa, 1992, Tardif, 2002).

A expansão das tecnologias digitais tem ampliado as possibilidades de organização dos processos formativos, permitindo o desenvolvimento de cursos de formação continuada mais acessíveis, flexíveis e integrados à prática pedagógica. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como o *Moodle* e o *Google Classroom*, têm sido amplamente utilizados por instituições

públicas, por possibilitarem o acompanhamento de atividades, a disponibilização de conteúdos diversos e a promoção de fóruns interativos. Estas plataformas, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica crítica, podem favorecer o diálogo entre professores, a sistematização de saberes construídos coletivamente e a articulação entre teoria e prática. Além dos AVAs, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) também se manifestam por meio de ferramentas que estimulam a mediação pedagógica e a produção colaborativa do conhecimento. Recursos como videoconferências (*Zoom, Google Meet, Microsoft Teams*), repositórios digitais, *podcasts*, blogs educativos e canais em redes sociais podem contribuir significativamente para a dinamização dos processos formativos. No entanto, não podemos ver tais tecnologias como soluções prontas, mas como meios que, inseridos em um projeto pedagógico crítico, contribuem para a superação da fragmentação do saber e da solidão do trabalho docente, além de promoverem o intercâmbio entre experiências educativas situadas em diferentes territórios. Nesse sentido, mais do que adotar tecnologias por si mesmas, é fundamental que as instituições que ofertam cursos de formação continuada construam propostas que dialoguem com a realidade concreta dos docentes (Moran, 2015; Kenski, 2012; 2013).

3.3.1 A formação docente na EPT

É evidente que a formação de professores, especialmente no contexto da EPT, apresenta desafios complexos que carecem de respostas adequadas. Embora o campo de estudo da formação docente tenha avançado, com reconhecimento acadêmico e revisões que consolidaram sua importância, a formação de professores para a EPT permanece marcada por lacunas significativas, tanto em termos de políticas públicas quanto de pesquisas específicas. A predominância de profissionais que ingressam na Rede Federal sem uma formação específica para tal modalidade de ensino reflete a necessidade urgente de repensar as políticas de formação e qualificação docente, a fim de integrar de maneira efetiva os saberes técnicos e pedagógicos.

Em nível de rede, o Conif, instância responsável pela discussão, proposição e promoção de políticas voltadas ao desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, da pesquisa e da inovação, atua por meio de fóruns permanentes e câmaras temáticas, que promovem encontros com o objetivo de assessorar as instituições da rede. Em outubro de 2024, o Conif realizou a 48ª Reunião dos Dirigentes das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (Reditec), tendo como tema central a curricularização da extensão e a formação continuada. Conforme nota divulgada pela Diretoria de Comunicação do conselho, está prevista para o ano de 2025 a implementação do curso

de capacitação ProGestores, que será ofertado por meio da Plataforma Digital de Formação Continuada (Plafor). Instituída como ferramenta do Plano de Formação Continuada dos Servidores da RFEPCT, a Plafor disponibiliza diversos cursos online, abertos e massivos (MOOC - *Massive Open Online Courses*), organizados em itinerários formativos e trilhas de aprendizagem, voltados para a qualificação dos profissionais da Rede (Conif, 2024; PlaforEDU, 2024).

Ao navegarmos na plataforma, encontramos um menu que disponibiliza trilhas tanto para servidores técnicos administrativos, quanto para docentes. Na trilha dos docentes, são disponibilizados vários itinerários formativos, como Acessibilidade e Inclusão; Aprendizagem Autorregulada; Aprendizagem Colaborativa; Comunicação Institucional; Criação de conteúdos Digitais; Ensino; Estratégias de Avaliação; Gestão; Orientação; Resolução de Problemas Digitais etc. Dentro do itinerário Ensino, são disponibilizados alguns cursos voltados à prática docente. O primeiro deles tem como título “Compreendendo a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio”, criado e gerenciado pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES, com carga-horária de 60h. Apesar de o título sugerir que o curso trará informações acerca dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a política da EPT nos IFs, as bases conceituais da EPT não aparecem na descrição dos conteúdos ofertados, que giram em torno do histórico da EP no mundo e no Brasil, a sua definição, a legislação de criação da rede e suas diretrizes, bem como as diretrizes do Conif. Importante ressaltar que a última oferta de matrícula para este curso foi no mês de dezembro de 2023.

Apesar da diversidade de cursos disponíveis na PlaforEDU, voltados a diferentes aspectos da atuação docente e técnico-administrativa, observamos uma lacuna significativa no que se refere à oferta de formações sobre os fundamentos teóricos que sustentam a política da RFEPCT. Não há, até o momento, um curso específico que aborde as bases conceituais da EPT - como a formação humana integral, a politecnia, o trabalho como princípio educativo, o currículo integrado e a pesquisa como princípio pedagógico - de forma articulada e sistematizada. Esta ausência evidencia uma fragilidade na formação dos profissionais da rede, especialmente daqueles que atuam diretamente na elaboração de projetos pedagógicos e na construção curricular, que necessitam compreender profundamente os princípios que norteiam a identidade institucional dos Institutos Federais para que possam, de fato, construir um currículo integrado.

À nível de MEC, está disponível ao público a plataforma AVAMEC. Nela, encontramos vários cursos direcionados a estudantes e servidores da área educacional das diferentes esferas administrativas. Entre os cursos, é possível encontrarmos dois direcionados ao público da Rede Federal, que são: “Integrando as Emoções à Prática Educativa”, voltado a alunos e professores; e

“Currículo Integrado para Educação de Jovens e Adultos & Educação Profissional e Tecnológica”. Este último traz em seu itinerário alguns aspectos importantes acerca dos fundamentos da EPT, como os aspectos legais e a noção de currículo integrado. No entanto, observa-se que o curso, apesar de relevante, é voltado à Educação de Jovens e Adultos, não oferecendo uma abordagem aprofundada sobre as bases conceituais que sustentam a política da rede, além de ser único na temática, revelando uma lacuna significativa na formação continuada ofertada por meio da referida plataforma (Mec, 2024).

Embora já existam pesquisas voltadas à formação continuada de professores no contexto da EPT, ainda são poucos os estudos específicos sobre a formação dos docentes, principalmente no que diz respeito às suas bases conceituais. Este cenário é preocupante, considerando que os docentes, em algum momento de sua carreira, integrarão os NDEs, assumindo a responsabilidade pela elaboração ou reformulação dos currículos dos cursos ofertados pelas instituições em que atuam, e terão como tarefa a construção de um currículo que carregue os princípios norteadores da EPT. A nível de EMI, os componentes dos NDEs tem a tarefa de elaborar um currículo integrado que centralize e aprofunde o caráter humanista do processo educativo, visando a desconstrução do paradigma colonialista e dual que historicamente permeia a relação entre a Educação Básica e a Educação Profissional (Pacheco, 2012).

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), instituído em 2017, é uma importante política pública voltada à formação docente na RFEPCT. Vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e coordenado pelo IFES, o ProfEPT é ofertado nacionalmente, em rede, com a participação de diversos IFs e outras instituições públicas de ensino. Seu objetivo central é qualificar servidores da Rede Federal - especialmente os docentes - para que desenvolvam práticas pedagógicas fundamentadas nas bases conceituais da EPT. Ao promover uma formação teórica sólida e articulada com a realidade das instituições, o ProfEPT contribui significativamente para a construção de projetos pedagógicos coerentes com os princípios que orientam a EPT, fortalecendo o papel dos professores como intelectuais orgânicos comprometidos com a formação humana integral.

Outra iniciativa relevante no campo da formação de professores, aprovada recentemente pelo MEC, é o Programa de Pós-Graduação em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (ProfDocênciaEPT), proposto como política de qualificação *stricto sensu* para os docentes em exercício nas instituições da Rede Federal de EPT. Com ênfase na produção de conhecimento voltado à melhoria da prática docente e ao fortalecimento das bases conceituais da EPT, o ProfDocênciaEPT

representa um avanço importante no que diz respeito à valorização e qualificação profissional dos professores. Porém, a iniciativa ainda se encontra em fase de estruturação e expansão, com ofertas concentradas em poucos polos, o que restringe o alcance do programa, impossibilitando, por ora, que atenda, de forma efetiva, a grande demanda existente por formação crítica e específica entre os docentes da RF (Conif, 2024).

O ProfEPT e o ProfDocênciaEPT foram concebidos como iniciativas estratégicas para enfrentar a ausência histórica de políticas públicas específicas voltadas à formação de professores para a EPT. No entanto, apesar de sua relevância, estes programas de pós-graduação revelam contradições importantes: a oferta de vagas é limitada e não alcança a totalidade dos servidores da rede, evidenciando a distância entre a intencionalidade formativa e as condições objetivas de sua efetivação. A limitação reforça a urgência de políticas de Estado amplas, estruturadas e continuadas, que assegurem o direito à formação crítica e específica para todos os profissionais da EPT.

Outra contradição relevante é que, apesar da proposta do ProfEPT centrar-se na qualificação, consequentemente na formação, dos servidores da Rede Federal e dos profissionais de outras instituições voltadas à EPT, observa-se uma evidente contradição no que tange à produção de produtos educacionais voltados diretamente à formação continuada. Ao realizarmos uma consulta ao repositório institucional do programa, percebemos que, entre centenas de dissertações defendidas, apenas 55 resultados retornam quando se aplica o filtro temático relacionado à “formação continuada” desses profissionais. Esta quantidade já evidencia a insuficiência da produção acadêmica voltada ao debate crítico sobre a prática pedagógica e a apropriação dos fundamentos da EPT. A contradição torna-se ainda mais acentuada quando observamos que, destes 55 produtos, apenas dois fazem menção às bases conceituais da EPT, mas sem adotar tais fundamentos como eixo central de suas propostas formativas. Em um dos casos, identificado no Instituto Federal Farroupilha (IFFr), há a proposta de formação continuada sobre os fundamentos legais, conceituais, metodológicos e organizacionais do EMI, estruturada em encontros on-line e com previsão de módulos complementares, porém, o primeiro módulo do produto educacional, que supostamente ocorreu, não se encontra disponível, impossibilitando verificar sua efetiva implementação e abrangência.

Em outro exemplo, vinculado ao Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), a dissertação apresenta uma proposta de formação com enfoque colaborativo, materializada na elaboração de um caderno instrutivo que orienta o desenvolvimento de um curso, incluindo, entre seus tópicos, o conceito e os princípios do EMI. Porém, ao acessarmos o produto, muito bem

elaborado, percebemos que se trata apenas de uma proposta, não sendo possível concluir se foi aplicada ou não (ProfEPT, 2024)

A ampliação do critério de pesquisa para o termo “bases conceituais” reforça ainda mais a contradição existente na produção de produtos educacionais no âmbito do ProfEPT, particularmente no que se refere à formação docente. Foram identificados apenas 15 resultados relacionados à temática, número bastante reduzido, considerando a relevância das bases conceituais da EPT como elemento estruturante da identidade institucional da Rede Federal. Entre esses resultados, observa-se que, embora algumas dissertações mencionem as bases conceituais, apenas seis as assumem como eixo central e estruturante das propostas formativas. Contudo, apesar de ter como proposta a disseminação das bases teóricas da EPT, os seis produtos educacionais resultantes das dissertações do ProfEPT apresentam considerações importante, conforme descrito a seguir.

QUADRO 4: Considerações acerca de pesquisas sobre a formação docente em bases conceituais da EPT

Referência	Tipo	Objetivo da Pesquisa	Considerações
Moraes, 2020.	Dissertação (arquivo indisponível) Produto	- Aplicar uma oficina pedagógica fundamentada em metodologias ativas e dialogicidade sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.	Não é algo permanente e não é possível avaliar o aprofundamento teórico das bases, visto que o que temos disponível é a descrição do planejamento.
Bertholdo, 2019.	Dissertação Produto (indisponível)	- Compreender como os docentes atuantes no curso integrado de Eletrotécnica, no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – campus Muriaé percebem as bases conceituais em EPT.	<i>Website</i> fora do ar.
Marinho, 2021	Dissertação Produto	- Investigar de que maneira o IFAM tem proporcionado experiências formativas em EPT aos seus servidores, com vistas a prepará-los para a oferta de um ensino assentado na formação integral dos educandos. - Curso de formação inicial, implementado na plataforma <i>Moodle</i> , para educadores que atuam na EPT e que desejam iniciar o contato com o estudo de temas fundamentais da área a partir da abordagem de sua história e de suas bases conceituais.	Produto com ênfase na história da EPT, com menção à formação humana integral, politecnia e trabalho como princípio educativo
Castro, 2022.	Dissertação	- Contribuir para o processo de formação continuada, com foco nas	Possui <i>link</i> de artigos e de mídia de vídeos do YouTube e áudios de

	Produto	bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado da Secretaria de Educação do Distrito Federal. - Sequência didática com os dados e cronograma da formação.	<i>podcast</i> disponíveis na rede e feitos por outras pessoas, mas não foi feito especificamente para o produto educacional. O acesso aos <i>links</i> é confuso e complicado. Como primeiro autor, aparece o Instituto Federal de Brasília.
Costa, 2022	Dissertação Produto	- Identificar dentre os docentes que atuam na Educação Profissional, o quanto estes consideram importante e valioso o estudo tanto dos marcos legais, quanto dos conceitos basilares que permeiam a EPT. - Proporcionar entre os docentes que atuam na Educação Profissional, ou mesmo os educadores que atuam nas outras modalidades de ensino existentes, além de demais interessados, conhecer os conceitos basilares que permeiam a EPT.	Como foi um curso de extensão, só esteve acessível na data de execução. Possui uma cartilha bem resumida.
Sousa, 2023	Dissertação e Produto	- Conhecer e fazer conhecer as bases conceituais da EPT para poder colocar em prática tais princípios que norteiam a Educação Profissional.	Muito bem estruturada, bem abrangente, porém, foi algo pontual, atingindo pouquíssimas pessoas (conforme imagens que constam no produto educacional).

Fonte: elaborado pela autora.

Esta realidade evidencia um duplo movimento contraditório: de um lado, a afirmação institucional da importância das bases conceituais da EPT como princípio formativo dos Institutos Federais e, de outro, a insuficiência da produção acadêmica em traduzi-las em referenciais teórico-metodológicos efetivos para a formação docente, o que acaba por reproduzir a lógica da fragmentação e da formação instrumental, tão criticada nos documentos orientadores da própria rede. Nesse cenário, entendemos ser relevante compreender como, no âmbito local do Ifac, têm se estruturado as iniciativas voltadas à formação docente em bases conceituais da EPT, especialmente no contexto de ações formativas organizadas internamente, buscando compreender seus alcances, limites e potencialidades para a efetivação do projeto pedagógico institucional.

3.3.2 Formação de professores no Ifac, campus Rio Branco

Esta investigação se desenvolve no âmbito do campus Rio Branco do Ifac, inserido na RFEPCT. Trata-se de um espaço educativo que, embora se comprometa institucionalmente com os princípios que orientam a EPT, ainda enfrenta desafios significativos no que se refere à consolidação de práticas formativas sistemáticas para seus docentes. O campo da formação de professores na EPT,

especialmente neste campus, é marcado por tensões entre o discurso institucional e as condições concretas de trabalho, bem como pela ausência de políticas de formação continuada referenciadas nos fundamentos teóricos e metodológicos da EPT. Nesse cenário, a pesquisa buscou compreender e intervir de modo crítico, reconhecendo tanto os limites impostos pelas contradições do sistema educacional, quanto às potencialidades emancipatórias que se manifestam nas práticas pedagógicas institucionais que estão comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

Ao buscarmos nos bancos de dados, percebemos que as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Ifac revelam um panorama relevante sobre a formação docente no campus Rio Branco. Embora não tratem de forma explícita das bases conceituais da EPT, todas convergem para a constatação de que a efetivação do projeto educativo dos Institutos Federais depende da existência de políticas institucionais permanentes de formação continuada para os professores.

Araújo e Ferreira (2024), ao investigarem as licenciaturas ofertadas pela instituição, evidenciaram a precarização do trabalho docente e ressaltaram o estágio supervisionado como espaço privilegiado de práxis. Sua constatação reforça que a formação de professores não pode ser reduzida ao esforço individual, mas exige sustentação institucional que assegure condições objetivas para o desenvolvimento profissional.

Nessa mesma direção, Paiva (2018), ao analisar o uso de tecnologias digitais pelos docentes do campus Rio Branco, identificou lacunas no preparo para o trabalho pedagógico mediado por tecnologia e propôs um roteiro formativo como alternativa, sinalizando a necessidade de programas sistemáticos de formação continuada promovidos pela instituição.

No âmbito do ProfEPT/Ifac, as dissertações também caminham nessa direção. Melo Junior (2022), em sua pesquisa intitulada *Formação continuada docente no Ifac para uso de recursos educacionais digitais no EMI: desafios na pandemia*, defendeu a importância de preparar professores para o uso de recursos digitais, especialmente no contexto da pandemia. Como produto educacional, desenvolveu o curso “Competências para o Futuro”, estruturado em diferentes linguagens e mídias educativas, reafirmando a necessidade de formações permanentes no campo das tecnologias digitais.

Na mesma linha, Angeli (2022), em sua dissertação *Formação continuada de professores da EaD do Ifac para uso de Recursos Educacionais Abertos*, elaborou e validou uma proposta de formação voltada para docentes da Educação à Distância (EaD). O produto educacional resultante, um curso sobre Recursos Educacionais Abertos, evidenciou que os professores da EaD necessitam de espaços sistemáticos de aprendizagem colaborativa, enfatizando a autonomia e a criatividade como princípios pedagógicos centrais.

Já Lima (2022) trouxe a perspectiva da inclusão. Seu produto educacional consistiu em um curso de formação continuada para docentes, voltado à atuação em ambientes virtuais com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A iniciativa reafirma o caráter humanizador e socialmente referenciado da formação docente na Rede Federal.

As análises de Silva (2020) evidenciam que o ingresso de novos professores no Ifac é marcado por fragilidades no processo de socialização institucional e pedagógica. A pesquisa demonstra a importância de se estruturarem políticas de acolhimento e integração capazes de auxiliar os docentes em sua adaptação às especificidades da EPT, evitando que cada professor enfrente isoladamente os desafios da prática docente nesse contexto complexo. Como resposta a essa constatação, foi desenvolvido o produto educacional *Manual de acolhimento e integração docente*, que oferece orientações e subsídios práticos para apoiar os ingressantes em sua trajetória inicial no Ifac, sendo ferramenta de fortalecimento institucional da formação continuada. Os autores defendem, portanto, a criação de programas institucionais permanentes de formação e de acompanhamento docente.

Nesse mesmo horizonte, Souza (2024) sistematiza práticas e estratégias pedagógicas a partir de produtos educacionais. Seu produto educacional se constitui como importante referência no esforço de socializar experiências e fortalecer a formação em serviço dos professores do campus Rio Branco.

Assim, ao reunir estes diferentes estudos e produtos educacionais, torna-se evidente que, ainda que não tratem de modo explícito das bases conceituais da EPT, todos convergem para a constatação de que a formação docente requer políticas permanentes de caráter institucional, capazes de assegurar aos professores do campus Rio Branco condições para materializar, em suas práticas pedagógicas, os princípios que fundamentam o projeto educativo dos IFs.

Esta constatação se articula ao argumento de que a formação docente, para produzir mudanças efetivas na prática pedagógica, não pode restringir-se a ações esporádicas, fragmentadas ou dependentes de iniciativas individuais. Conforme defendem Nóvoa (1992, 2009) e Imbernón (2017, 2010), os processos formativos precisam assumir caráter institucional, permanente e coletivo, estruturando-se como política orgânica capaz de criar condições objetivas de trabalho, estudo e reflexão que sustentem a profissionalidade docente. Tardif (2002) e Diniz-Pereira (2013) reforçam que os saberes docentes se constroem historicamente nas relações estabelecidas no interior da instituição e, desse modo, só se consolidam quando a formação continuada está integrada ao cotidiano escolar, considerando tempos, contextos e mediações reais do trabalho.

No âmbito específico da Educação Profissional e Tecnológica, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) argumentam que a materialização dos princípios da formação humana integral e do currículo integrado depende de condições institucionais que assegurem aos professores espaços de estudo, debate e planejamento coletivo, condição fundamental para que compreendam criticamente as bases conceituais da EPT e possam efetivá-las em sua prática. Dessa forma, os estudos analisados convergem para a necessidade de políticas formativas permanentes no campus Rio Branco, entendidas não como complementação periférica, mas como eixo estruturante da consolidação do projeto educativo dos Institutos Federais.

A nível institucional, o Ifac tem promovido algumas ações de formação docente, ainda que de forma pontual e com alcance limitado no que se refere à formação orientada pelos princípios que fundamentam a EPT. A oferta de cursos de extensão voltados ao ensino de Ciências e de capacitações realizadas pelo Centro de Referência em Educação a Distância e Formação Continuada (Cread) evidenciam esforços no sentido de qualificar os docentes da rede. No entanto, tais iniciativas, em geral, não contemplam de maneira sistemática e aprofundada os fundamentos teóricos e metodológicos da EPT.

A pesquisa de Silva (2018, p.14), ao rememorar os primeiros dez anos de funcionamento do instituto, registra a realização do I Seminário da Escola de Formação da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, evento que buscava “fortalecer a criação de uma identidade institucional e cultura organizacional”. Contudo, a autora não apresenta informações sobre os temas debatidos ou sobre os encaminhamentos do encontro, o que dificulta a compreensão de sua efetiva contribuição para a consolidação de uma política institucional de formação docente no Ifac (Ifac, 2024).

A esse conjunto de iniciativas, somam-se os cursos de pós-graduação lato sensu ofertados pelo campus Rio Branco, que reforçam o compromisso institucional com a formação docente. A especialização em EPCT, criada em 2017, oferta 30 vagas por turma e já formou diferentes grupos de professores, tendo como objetivo o aprofundamento dos fundamentos pedagógicos e políticos da EPT. Também merece destaque a especialização em Educação à Distância na Educação Profissional e Tecnológica (EaD-EPT), cujo PPC foi atualizado em 2024, com previsão de 150 vagas e desenvolvimento integral na modalidade a distância, voltada à preparação de docentes para atuarem em contextos mediados por tecnologias digitais. Soma-se ainda a especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT), implementada em 2022 no âmbito de uma política nacional articulada entre CAPES, SETEC/MEC e a UAB, com carga horária de 480 horas e turmas ofertadas a partir do campus Rio Branco (Ifac, 2024).

A oferta de cursos de especialização lato sensu voltados à formação docente no Ifac carrega, entretanto, algumas contradições. Embora representem um esforço institucional de ampliar oportunidades formativas e de atender às demandas da EPT, tais cursos nem sempre dialogam com o perfil dos professores da instituição, muitos dos quais já possuem titulação em nível de mestrado e doutorado. Nesse cenário, a especialização não se apresenta como percurso formativo atrativo ou suficiente, o que evidencia a necessidade de políticas que considerem as especificidades desse corpo docente e proponham ações de formação continuada em níveis mais aprofundados, articuladas de maneira sistemática às bases conceituais da EPT. A qualificação docente, pois, não pode restringir-se a ofertas pontuais, mas precisa constituir-se como política institucional capaz de responder às demandas reais da prática pedagógica.

A realização de formações continuadas no âmbito do Ifac enfrentou, e ainda enfrenta, outros inúmeros desafios que comprometeram a consolidação de uma política institucional consistente e contínua. Desde a criação do instituto, tem-se observado uma elevada rotatividade de docentes, resultante de fatores como redistribuições, contratos temporários de professores substitutos e frequentes remoções de docentes lotados nos campi do interior para a capital. Esta instabilidade fragiliza a constituição de coletivos docentes estáveis, dificultando a elaboração e a continuidade de propostas formativas comprometidas com os fundamentos da EPT.

Soma-se a esse quadro, quando ainda não existiam eleições para o cargo de reitor (a) do Ifac, a descontinuidade das gestões institucionais, tanto no nível das direções dos campi, quanto nas reitorias, o que intensificava a ausência de uma linha formativa orgânica e articulada às bases conceituais que estruturassem a identidade da Rede Federal. Estes elementos evidenciam as limitações materiais e político-institucionais que atravessaram os esforços locais de formação, ao mesmo tempo em que reforçam a urgência de políticas mais estáveis, sustentadas em diretrizes de longo prazo que assegurem a formação docente como prática contínua e vinculada ao projeto de formação humana integral (Ifac, 2024).

Além desses fatores estruturais, há ainda entraves cotidianos para a efetivação das formações, como a dificuldade de compatibilizar horários e espaços de capacitação, considerando que os docentes atuam em diferentes turnos e em múltiplos níveis e modalidades de ensino. Esta fragmentação do tempo e das tarefas docentes explicita os limites materiais e organizativos que dificultam a institucionalização de percursos formativos para os servidores da rede (Ifac, 2024).

A ausência de cursos voltados especificamente para as bases conceituais da EPT no Ifac evidencia um desafio que ainda precisa ser enfrentado: o de garantir uma formação continuada que

articule teoria e prática, sustentada por uma perspectiva crítica e emancipadora da educação. Tal formação é condição essencial para que os docentes compreendam o papel histórico-social da EPT e atuem de forma intencional na construção de práticas pedagógicas integradas, contextualizadas e comprometidas com os interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, torna-se urgente o desenvolvimento de políticas institucionais que assegurem programas de formação continuada sistematizados e alinhados aos princípios que orientam a proposta político-pedagógica dos Institutos Federais. É com esse objetivo que nos propomos a elaborar um trajeto formativo acerca das bases conceituais da EPT. Para isso a caracterização da formação do corpo docente do Ifac é uma etapa fundamental para compreender as possibilidades e os limites da consolidação de uma proposta pedagógica ancorada nas bases conceituais da EPT.

Considerando que os professores são sujeitos centrais no processo educativo e na materialização curricular, torna-se imprescindível conhecer sua trajetória formativa, suas áreas de atuação e suas experiências pedagógicas. Esta análise possibilita identificar em que medida a formação inicial e continuada desses profissionais dialoga com os pressupostos do EMI. Ao mesmo tempo, compreender a formação docente significa reconhecer as contradições que atravessam o cotidiano institucional, marcadas por trajetórias heterogêneas, lacunas formativas e demandas por qualificação teórico-metodológica específica à realidade da EPT.

Na sequência, apresentaremos as principais características formativas do corpo docente do campus Rio Branco.

Tabela 1 - Caracterização do corpo docente por área de formação, Ifac - campus Rio Branco, em 2025

Áreas	Licenciado	Bacharel	Pós-Graduação em EPT			Pós-Graduação em Educação			Pós-Graduação em Outras áreas		
			Esp	Me	Dr	Esp	Me	Dr	Esp	Me	Dr
Letras	18	-	-	02	-	-	-	01	01	10	04
Informática	-	13	-	-	-	-	-	-	-	05	05
Física	06	-	-	-	-	-	01	-	01	02	02
História	04	-	-	01	-	-	-	-	01	01	01
Arqt./Eng.Civil	-	07	-	-	-	-	01	-	01	05	-
Tecnologia de Alimentos	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Ciênc. Agrárias	-	04	-	-	-	-	-	-	01	01	02
Matemática	12	-	-	-	-	01	-	01	-	08	02
Geografia	05	-	-	02	-	-	-	-	-	01	02
Direito	-	05	-	-	-	-	-	-	-	03	02
Ed. Física	03	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Pedagogia	06	-	-	01	-	-	02	-	-	02	01
Administração	-	09	-	03	-	-	01	-	02	03	-
Química	03	-	-	-	-	-	-	01	-	02	-

Cienc. Contábeis	-	02	-	-	-	-	-	-	02	-	-
Enfermagem	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Eng. Produção	-	02	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Economia	-	03	-	-	01	-	-	-	-	01	01
Artes	01	01	-	01	-	-	-	-	-	-	01
Ciênc. Sociais	-	03	-	-	-	-	-	-	01	-	02
Filosofia	01	02	-	-	-	-	-	-	01	01	01
Psicologia	-	02	-	01	-	-	-	-	-	-	01
Eng. Elétrica	-	01	-	-	-	-	-	-	-	01	-
TOTAL	59	56	-	11	-	01	05	02	13	46	31

Fonte: elaborada pela autora, com dados das plataformas Itegralfac e Lattes¹.

A leitura da tabela nos permite identificar algumas tendências que ajudam a compreender o perfil formativo dos docentes do campus Rio Branco, sem, contudo, estabelecer relações lineares ou conclusões fechadas entre formação inicial, formação continuada e prática pedagógica. Observa-se que a instituição reúne profissionais de áreas muito diversas, com predomínio de licenciados em Letras, Matemática, Geografia, História e Pedagogia, ao mesmo tempo em que concentra número expressivo de bacharéis nas áreas de Tecnologia da Informação, Administração, Direito, Engenharia Civil e Ciências Agrárias. A heterogeneidade, característica estrutural da Educação Profissional e Tecnológica, indica que o trabalho pedagógico é atravessado por formações, trajetórias e referenciais distintos, o que pode tanto enriquecer o processo educativo, quanto exigir maior articulação institucional para garantir unidade conceitual em torno do projeto formativo dos IFs.

No que se refere à formação continuada, notamos uma presença reduzida de especializações, mestrados ou doutorados especificamente voltados à EPT, embora existam docentes com pós-graduação em Educação e em diferentes áreas específicas. Esta configuração não permite inferir a ausência de compromisso com a formação integral ou com as bases conceituais da EPT, mas sugere que muitos professores têm se vinculado prioritariamente a percursos formativos ligados às suas áreas de origem ou às exigências da carreira. Este movimento é compreensível, pois a oferta de cursos em EPT ainda não é sistemática na Rede Federal e depende, muitas vezes, de iniciativas pontuais ou de programas como o próprio ProfEPT. Portanto, a baixa presença de formações diretamente relacionadas à EPT não deve ser interpretada como falta de interesse individual, mas como expressão das condições concretas de acesso e das políticas institucionais disponíveis.

¹ Os dados foram coletados a partir da Plataforma Integra Ifac/Pessoas (<https://integra.ifac.edu.br/ecossistema/pessoas>), que permite identificação de professores, técnicos e grupos de pesquisa do Ifac, assim como suas áreas de atuação. A complementação dos dados, quando necessário, se deu a partir de leitura do currículo lattes (<https://lattes.cnpq.br/>). As plataformas são de domínio público.

A pluralidade pode, por exemplo, ser um potencial formativo para o campus, uma vez que distintas áreas de conhecimento podem contribuir para leituras complexas da realidade e para abordagens interdisciplinares. Assim, o quadro não aponta para insuficiências individuais, mas para a importância de políticas institucionais permanentes de formação, capazes de promover unidade teórico-metodológica sem desconsiderar as singularidades e trajetórias dos docentes. Em outras palavras, a análise dos dados não autoriza concluir que o perfil formativo existente impeça a efetivação das bases conceituais da EPT, mas evidencia que a consolidação desse projeto educativo demanda condições coletivas, tempo institucional destinado ao estudo e iniciativas formativas sistemáticas, que possibilitem aos professores dialogar com os fundamentos da EPT e incorporá-los de modo crítico à sua prática pedagógica.

Diante do exposto, torna-se necessário reconhecer a amplitude de possibilidades formativas voltadas à qualificação dos servidores da Rede Federal, em especial do corpo docente. Nesse cenário, diversas estratégias podem ser mobilizadas, tais como cursos de curta duração, oficinas pedagógicas, grupos de estudo, seminários internos e ações de mentoria, todas passíveis de articulação com os fundamentos que orientam a EPT. No entanto, considerando a realidade institucional do Ifac, marcada pela atuação docente em diferentes turnos e modalidades, pela multiplicidade de demandas e pela dificuldade de reunir os profissionais em tempos e espaços comuns, as formações mediadas por tecnologias digitais, sobretudo em formato assíncrono, apresentam-se como alternativa particularmente viável. Esta modalidade permite que os professores acessem os conteúdos conforme sua disponibilidade, sem comprometer o andamento das atividades acadêmicas, favorecendo a continuidade dos estudos e a compatibilidade entre formação e trabalho docente.

Nesse contexto, reconhecendo os limites impostos pelas dinâmicas institucionais já discutidas, torna-se imperativo repensar os formatos de formação continuada, compreendendo o papel estratégico das tecnologias digitais na democratização do acesso ao conhecimento. Assim, ganha destaque o *podcast* como recurso formativo, por sua acessibilidade, flexibilidade e potencial de promover diálogos teóricos de modo dinâmico e contextualizado. O subcapítulo seguinte apresenta esta proposta, explorando suas contribuições possíveis enquanto instrumento de formação docente ancorado nas bases conceituais da EPT.

A realidade do Ifac, campus Rio Branco, revela, portanto, uma contradição concreta: há iniciativas formativas em curso, algumas delas relevantes para a qualificação docente, mas ainda não se identifica uma política institucional orgânica, permanente e sistematicamente orientada pelas Bases Conceituais da EPT. Essa constatação impede uma leitura simplificadora que atribua aos docentes,

individualmente, a responsabilidade pela fragilidade na apropriação desses fundamentos. Sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, a formação docente precisa ser compreendida em suas determinações concretas, isto é, articulada às condições de trabalho, às formas de organização institucional, aos tempos disponíveis para estudo coletivo, às exigências burocráticas e pedagógicas impostas aos professores e à própria dinâmica de elaboração e reformulação dos PPCs.

Assim, a necessidade de formação continuada não decorre apenas de uma suposta insuficiência individual dos professores, mas das próprias mediações institucionais que dificultam ou favorecem a apropriação crítica do projeto educativo da EPT. A lacuna formativa identificada expressa uma tensão entre o que a Rede Federal anuncia como horizonte político-pedagógico e as condições efetivas oferecidas aos docentes para compreender, discutir e materializar esse horizonte no currículo integrado. É nessa relação entre projeto institucional, trabalho docente e condições concretas de formação que se situa a problemática desta pesquisa.

3.4 O *PODCAST* COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A história do *podcast* teve início no início dos anos 2000, quando a combinação entre tecnologias de compressão de áudio em formato *MP3* e a distribuição de arquivos via *feeds RSS* possibilitou que conteúdos sonoros fossem disponibilizados e acessados sob demanda. Como detalha Rosa (2022), o termo “*podcasting*” surge da junção de “*iPod*” - dispositivo portátil de áudio lançado pela Apple - e “*broadcasting*” - transmissão de conteúdos -, sendo popularizado em 2004 por jornalistas e entusiastas da mídia digital.

Inicialmente, o formato se consolidou como alternativa independente ao rádio tradicional, valorizando a produção descentralizada e a diversidade temática (Bottentuit Jr., Coutinho, 2007; Queiroz e Bedin, 2024; Celarino et al. 2023).

No Brasil, o *podcast* começa a ganhar espaço entre os anos de 2004 e 2005, impulsionado por comunidades virtuais e pela adaptação de programas de rádio ao formato digital. Com a expansão da internet banda larga e, posteriormente, com a popularização dos smartphones, verifica-se um crescimento expressivo tanto de ouvintes, quanto de produtores, o que contribui para a diversificação das áreas de interesse e para a aproximação do formato com práticas educativas.

O movimento se intensifica a partir da pandemia de covid-19, quando o isolamento social e a necessidade de soluções remotas para o ensino e a comunicação levaram instituições educacionais, profissionais e produtores independentes a adotar o *podcast* como estratégia para manter vínculos, promover formações e ampliar o acesso a conteúdos. Nesse contexto, a mídia sonora adquire ainda

mais relevância por possibilitar o acesso assíncrono, adaptando-se às rotinas flexíveis e à realidade de trabalho e estudo a distância (Bottentuit Jr., Coutinho, 2007; Queiroz e Bedin, 2024; Celarino et al. 2023)

Rosa (2022) destaca que, no campo educacional, o *podcast* passa a ser adotado como produto pedagógico pela sua flexibilidade temporal e espacial, pela possibilidade de integrar narrativas, entrevistas e debates, e pelo potencial de promover aprendizagens significativas. No contexto escolar e acadêmico, o formato é utilizado para complementar conteúdos, apoiar projetos interdisciplinares e fomentar a autonomia dos estudantes, permitindo a escuta em diferentes momentos e lugares. Dessa forma, o *podcast* se consolida não apenas como meio de comunicação, mas como recurso educacional que articula tecnologia, linguagem e práticas formativas, atendendo a diferentes demandas e públicos.

O estudo de Celarino et al. (2023) investiga o uso de *podcasts* como instrumento didático na educação brasileira, analisando publicações nacionais entre 2009 e 2020. Os autores evidenciam que o recurso sonoro, inicialmente explorado de modo experimental, passa, gradualmente, a ser incorporado a práticas pedagógicas planejadas, sobretudo a partir de 2013, acompanhando a popularização da internet e dos dispositivos móveis.

O mapeamento das produções revela um aumento expressivo de pesquisas que reconhecem o *podcast* como ferramenta capaz de diversificar metodologias, favorecer a autonomia discente e ampliar as possibilidades de acesso à informação. No entanto, os resultados também apontam que ainda há lacunas na fundamentação teórica e na integração efetiva dessa mídia ao planejamento pedagógico, o que reforça a necessidade de maior aprofundamento metodológico e formativo no uso do *podcast* como recurso educativo.

Nessa mesma direção, mas com foco específico na perspectiva da inclusão, Queiroz e Bedin (2024) realizam uma revisão sistemática da literatura para compreender o potencial do *podcast* como ferramenta de educação inclusiva. As autoras identificam que, embora o uso dessa mídia ainda seja incipiente em contextos inclusivos, há evidências de que ela pode favorecer o acesso, a permanência e a participação de diferentes perfis de estudantes, especialmente por possibilitar flexibilidade temporal e espacial no processo de aprendizagem. A análise das pesquisas mapeadas demonstra que o *podcast* contribui para ampliar a acessibilidade dos conteúdos e fortalecer práticas pedagógicas que valorizam a diversidade, ao permitir que os sujeitos aprendam em ritmos e condições diferenciadas. As autoras destacam, contudo, que o uso efetivo do *podcast* na educação inclusiva exige políticas institucionais e formações docentes que orientem o planejamento, a mediação e a avaliação dessas práticas.

Os dois estudos, articulados, revelam um movimento que vai da consolidação do *podcast* como recurso didático no campo educacional, conforme Celarino et al. (2023), à sua especialização em contextos de inclusão e acessibilidade, segundo Queiroz e Bedin (2024). Sua trajetória expressa o amadurecimento do uso pedagógico da mídia sonora, que deixa de ser vista apenas como inovação tecnológica e passa a ser compreendida como meio de mediação formativa e emancipadora. Nessa perspectiva, o *podcast* assume um papel relevante nas discussões contemporâneas sobre práticas pedagógicas integradas e formação docente crítica, sobretudo na Educação Profissional e Tecnológica, onde o uso intencional de recursos educativos pode contribuir para a superação da fragmentação entre conteúdo, forma e trabalho educativo.

As reflexões de Bottentuit Jr. e Coutinho em 2007 sobre o uso de *podcasts* na educação já contribuíam para a compreensão dessa mídia como um recurso pedagógico que ultrapassa o caráter meramente instrumental, se configurando como elemento mediador no processo de ensino-aprendizagem. Para os autores, o potencial formativo do *podcast* reside na sua capacidade de favorecer a autonomia discente, a aprendizagem flexível e a ampliação das práticas comunicativas, desde que esteja articulado ao planejamento pedagógico e às intencionalidades educativas do professor.

Sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético, essa compreensão revela que a apropriação de tecnologias educativas, como o *podcast*, não é neutra, mas condicionada pelas relações sociais de produção e pelos projetos de formação que orientam a prática pedagógica. Assim, na Educação Profissional e Tecnológica, o uso crítico e planejado do *podcast* pode assumir caráter contra-hegemônico, ao colocar a tecnologia a serviço da mediação consciente do conhecimento e da formação humana integral. Logo, o recurso sonoro deixa de ser um simples produto midiático e se transforma em instrumento de práxis pedagógica, capaz de integrar trabalho, ciência e cultura como dimensões indissociáveis da formação docente comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação da realidade.

Mas, para que possamos compreender o *podcast* como recurso pedagógico, é fundamental definirmos o que se entende por recurso pedagógico, de modo a situar sua relevância no contexto da EPT e, mais especificamente, na formação docente. O termo recurso pedagógico refere-se a todo instrumento material ou meio utilizado de forma intencional no processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de potencializar a construção do conhecimento e facilitar a mediação entre o docente, o discente e o conteúdo. Mais do que um simples apoio didático, o recurso pedagógico integra-se ao planejamento pedagógico e deve estar alinhado aos objetivos educacionais, à metodologia adotada e

ao contexto sociocultural no qual a prática se insere (Libâneo, 2013; Kenski, 2012; Mizukami, 1986; Oliveira, 2007).

De acordo com Libâneo (2013), os recursos pedagógicos não devem ser entendidos como elementos acessórios, mas como componentes que, articulados à ação docente, contribuem para a efetivação de estratégias de ensino coerentes com o projeto formativo. Assim, podem assumir múltiplas formas, abrangendo desde materiais impressos e objetos concretos até recursos digitais e tecnologias emergentes.

Segundo Kenski (2013), os recursos pedagógicos devem ser entendidos como ferramentas de comunicação e interação, capazes de potencializar o acesso à informação e, sobretudo, de contribuir para a produção de novos conhecimentos de forma ativa e significativa. Bacich e Moran (2018) complementam que a utilização desses recursos precisa estar alinhada a metodologias que estimulem a reflexão, a criticidade e a autonomia intelectual.

Nesse sentido, o recurso pedagógico não se reduz a materiais impressos ou digitais, tampouco à sua dimensão técnica, mas é resultado de escolhas metodológicas que expressam uma concepção de ensino e aprendizagem, refletindo, portanto, a intencionalidade formativa do professor e as finalidades sociais e políticas da educação.

A incorporação de mídias digitais na formação docente, quando analisada à luz do Materialismo Histórico-Dialético, precisa ser compreendida como parte das transformações históricas e estruturais que permeiam o trabalho educativo na sociedade capitalista. As tecnologias não são neutras: representam mediações produzidas no desenvolvimento histórico das forças produtivas e, portanto, carregam contradições - podendo tanto reforçar processos de alienação e mercantilização da educação quanto servir à emancipação humana, a depender do projeto pedagógico que as orienta.

Autores como Vani Moreira Kenski (2012; 2008) e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2003) destacam que as mídias digitais podem ampliar as possibilidades de comunicação, acesso à informação e interação, desde que seu uso esteja articulado a um planejamento pedagógico crítico. Na EPT, isso significa integrar as tecnologias ao currículo de forma que potencializem o trabalho docente como prática social transformadora, evitando que sejam apenas instrumentos de transmissão de conteúdo.

José Manuel Moran (2015) e Lilian Bacich (2015) enfatizam que a adoção de mídias digitais, como *podcasts*, plataformas interativas e ambientes virtuais, exige metodologias que estimulem autonomia e protagonismo docente. No entanto, sob a ótica dialética, essa autonomia não se reduz à capacidade individual de escolher recursos, mas envolve a compreensão crítica das relações sociais e

produtivas que configuram a educação e o trabalho no capitalismo. Assim, a formação docente mediada por mídias digitais deve possibilitar a análise crítica da própria tecnologia, revelando suas determinações históricas e seus usos contraditórios.

Para Edméa Santos (2019), a cibercultura redefine tempos e espaços educativos, ampliando as possibilidades de interação e colaboração. Contudo, precisamos estar alertas para o risco de que tais flexibilizações sirvam também para intensificar a exploração docente, por meio da sobrecarga de trabalho e da precarização das condições de ensino. Portanto, o uso de mídias digitais na formação de professores da EPT deve ser acompanhado por políticas institucionais que assegurem condições objetivas de trabalho e formação, alinhadas ao projeto de educação politécnica e omnilateral.

Nesse sentido, a EPT encontra nas mídias digitais um campo fértil para promover processos formativos que articulem trabalho, ciência, tecnologia e cultura, conforme defendem Saviani e Frigotto. Recursos como *podcasts*, videoaulas, fóruns virtuais e plataformas colaborativas podem contribuir para a circulação de saberes e a troca de experiências entre docentes de diferentes áreas e regiões, desde que integrados a práticas pedagógicas fundamentadas em referenciais teóricos sólidos e na compreensão da totalidade social.

A incorporação de ferramentas midiáticas à formação docente emerge como uma alternativa que dialoga diretamente com os desafios contemporâneos da EPT. Considerando as especificidades do corpo docente da Rede Federal e, em particular, do Ifac, o *podcast* pode ser entendido como um recurso pedagógico que alia acessibilidade, flexibilidade e alcance, elementos fundamentais para promover a atualização e a ampliação de saberes.

Assim, sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, o uso de mídias digitais na formação docente não se limita à adoção de ferramentas, mas implica compreender seu papel nas contradições da sociedade contemporânea, colocando-as a serviço de um projeto educativo comprometido com a emancipação humana e com a superação da lógica capitalista de fragmentação e mercantilização do conhecimento.

Partindo da compreensão de que o recurso pedagógico é uma mediação intencional entre quem ensina e quem aprende, o *podcast* insere-se como uma possibilidade singular no cenário da formação continuada docente, pois trata-se de um formato de comunicação digital baseado na distribuição de conteúdo em áudio, que pode ser acessado sob demanda, em diferentes dispositivos e contextos. Sua estrutura flexível, que combina narrativa oral, entrevistas, debates e até dramatizações, possibilita múltiplas abordagens e estilos de aprendizagem, apresentando potencial para romper barreiras de tempo e espaço, uma vez que não exige a presença simultânea de todos os participantes no mesmo

ambiente físico ou virtual. Esta característica é particularmente relevante em contextos como o da RFEPCT, onde a diversidade de turnos, modalidades e localizações geográficas dificulta encontros presenciais regulares.

Além disso, o formato favorece uma formação pedagógica que vai além da mera transmissão de informações, permitindo que se crie um espaço de reflexão e problematização de conteúdos, de modo a aproximar os professores de exemplos concretos. Nesse sentido, quando produzido com base nos fundamentos históricos, filosóficos e políticos da EPT, o *podcast* pode ser um recurso formativo capaz de articular saberes com a prática dos professores.

Nesse contexto, o *podcast*, quando planejado com base em objetivos formativos claros e sustentado por referenciais teóricos consistentes, configura-se como um recurso pedagógico de grande potencial para a formação continuada de professores. Sua flexibilidade de acesso, decorrente do caráter assíncrono, possibilita que o docente escolha o momento mais oportuno para acessar o conteúdo, conciliando o estudo com sua rotina de trabalho e vida pessoal - aspecto particularmente relevante no contexto do Ifac, onde a atuação em diferentes turnos e modalidades de ensino dificulta a reunião de todos os profissionais em um mesmo horário.

A natureza digital do formato amplia o alcance geográfico, eliminando barreiras físicas e permitindo que docentes situados em diferentes campi, inclusive em regiões remotas, participem de formações de qualidade sem a necessidade de deslocamento e com baixo custo. O *podcast* também estimula a aprendizagem autônoma, pois oferece ao docente a possibilidade de gerir seu próprio ritmo de estudo, revisar episódios e aprofundar discussões por meio de referências complementares indicadas no próprio conteúdo.

A linguagem oral utilizada neste recurso aproxima os temas tratados da experiência cotidiana, facilitando a compreensão de questões complexas e fortalecendo a articulação entre teoria e prática. Por fim, o *podcast* pode ser integrado a outras mídias e recursos, como roteiros, materiais de apoio, fóruns de discussão e ferramentas digitais, potencializando a interação e promovendo aprendizagens colaborativas.

No caso específico de um *podcast* voltado às bases conceituais da EPT, há ainda um aspecto formativo de grande relevância: a possibilidade de traduzir conceitos estruturantes para uma linguagem mais acessível, sem perder a densidade teórica, facilitando sua apropriação por docentes que não tiveram contato sistemático com esses fundamentos em sua formação inicial. Dessa forma, o formato não apenas transmite conhecimento, mas atua como instrumento de formação crítica,

dialogando com a realidade concreta do professor e possibilitando reflexões que podem ser aplicadas diretamente na organização curricular e nas práticas pedagógicas da EPT.

No Ifac, onde há um número expressivo de mestres e doutores cuja formação acadêmica está mais vinculada às áreas específicas de atuação do que à docência na EPT, o *podcast* pode cumprir um papel de integração epistemológica, articulando conceitos, fundamentos e práticas que fortalecem a identidade institucional. Ao proporcionar um espaço de escuta qualificada e reflexão crítica, o recurso pode contribuir para suprir lacunas formativas e fomentar uma compreensão mais ampla e unificada dos princípios que norteiam o trabalho pedagógico na rede.

Assim, quando planejado e implementado de forma articulada a um projeto formativo contínuo, o *podcast* não apenas supera barreiras logísticas, mas também potencializa a circulação de saberes e a construção coletiva do conhecimento, constituindo-se como um recurso pedagógico coerente com a missão e os desafios da EPT.

3.4.1 IFactualCast: concepção, fundamentos e intencionalidade formativa

O IFactualcast é o produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa, concebido como uma estratégia formativa voltada aos docentes do Ifac por considerarmos serem estes os responsáveis diretos pela elaboração e implementação dos PPCs e, conseqüentemente, pela materialização, em sala de aula, dos princípios que orientam a EPT.

A criação do *podcast* responde diretamente às necessidades identificadas no campo empírico, especialmente no que se refere à ausência de espaços sistemáticos de estudo sobre as bases conceituais da EPT e as possíveis dificuldades institucionais de promover encontros presenciais que contemplem todos os docentes, considerando a distribuição destes em diferentes turnos, modalidades e jornadas de trabalho.

Assim, o IFactualcast surge como uma alternativa que concilia acessibilidade, flexibilidade temporal e rigor conceitual, oferecendo aos professores um recurso formativo compatível com as condições concretas do exercício docente no campus Rio Branco. A proposta busca fortalecer a compreensão desses fundamentos, articulando-os ao currículo integrado e às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano institucional. Logo, o produto aqui apresentado pode configurar-se como um dispositivo formativo que amplia as possibilidades de estudo e reflexão sobre as bases conceituais da EPT, ao tempo em que disponibiliza conteúdos de forma assíncrona, podendo permitir que os docentes acessem os episódios em diferentes espaços e tempos, conforme suas condições de trabalho e disponibilidade.

Além disso, a linguagem dialógica e acessível do *podcast* pode contribuir para a aproximação do docente aos fundamentos teóricos que orientam a Rede Federal, sem perder o rigor conceitual necessário à apropriação crítica desses princípios. Desse modo, o produto educacional cumpriria dupla função: a de difundir conhecimentos essenciais à compreensão da EPT e, simultaneamente, a de democratizar o acesso à formação continuada no contexto institucional.

A opção pelo *podcast* como dispositivo de formação continuada fundamentou-se em dimensões pedagógicas, tecnológicas e institucionais que dialogam diretamente com o contexto estudado. Do ponto de vista pedagógico, reconhecemos que os materiais em áudio têm se consolidado como recursos formativos capazes de favorecer a circulação de ideias, apoiar processos reflexivos e ampliar o acesso a conteúdos teóricos em formatos mais dinâmicos.

A escolha do *podcast* como produto educacional também se relaciona às condições concretas identificadas no campo empírico. Em um contexto marcado pela dificuldade de institucionalização de tempos coletivos de estudo, pela diversidade de jornadas docentes e pela ausência de uma política sistemática de formação em Bases Conceituais da EPT, o *podcast* foi concebido como uma mediação possível, e não como solução plena para o problema formativo. Sua função foi favorecer a circulação inicial e crítica dos fundamentos da EPT, criando uma possibilidade de acesso flexível aos conteúdos, sem perder de vista que a apropriação efetiva desses fundamentos exige processos coletivos, presenciais ou híbridos, institucionalmente planejados e articulados ao trabalho pedagógico.

Diferentemente de modalidades que exigem presença física ou conexão síncrona, o *podcast* possibilita a escuta em diferentes contextos, incorporando-se às múltiplas temporalidades do trabalho docente sem impor demandas adicionais de deslocamento ou reorganização de horários. A flexibilidade amplia as possibilidades de formação, sobretudo em instituições onde os tempos coletivos de estudo são escassos ou de difícil organização. Além disso, a escolha do *podcast* dialoga com a própria natureza da Educação Profissional e Tecnológica, cuja perspectiva formativa envolve a articulação entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura.

Ao empregar uma tecnologia de comunicação amplamente difundida e acessível, o *IFactualcast* aproxima-se da compreensão de que os processos educativos podem, e devem, incorporar recursos contemporâneos de produção e circulação de conhecimento, desde que orientados por finalidades críticas e socialmente referenciadas. Trata-se, portanto, de utilizar uma mídia que, embora simples, possibilita múltiplas formas de diálogo com os sujeitos da pesquisa e se ajusta às necessidades concretas da prática pedagógica.

Do ponto de vista institucional, a adoção do *podcast* também se justifica pelas condições objetivas identificadas ao longo da investigação. A presença de docentes em diferentes turnos e modalidades, somada às demandas administrativas e pedagógicas que caracterizam o cotidiano da EPT, dificulta a realização de encontros formativos frequentes e contínuos. Assim, recorre-se a uma estratégia que minimiza tais entraves, oferecendo um formato assíncrono que não depende da simultaneidade entre os participantes. Esta característica faz do *podcast* um instrumento promissor para ampliar o alcance das ações formativas no Ifac, fortalecendo processos de aprendizagem que podem ocorrer de modo autônomo, mas articulado às diretrizes institucionais e à concepção de currículo integrado.

Por fim, a escolha pelo formato se ancora na possibilidade de criar um material de uso duradouro e replicável, que pode ser incorporado a futuras iniciativas de formação continuada, recuperar discussões centrais das bases conceituais da EPT e apoiar a construção de uma cultura institucional de estudo. Logo, a tecnologia pode atuar como complemento, ampliando condições de acesso, aproximando os docentes das discussões conceituais e contribuindo para fortalecer a compreensão crítica dos fundamentos que orientam a Rede Federal.

Quanto à composição, organizamos o IFactualcast de forma gradual e acessível, respeitando a complexidade das bases conceituais da EPT e as condições concretas de tempo dos docentes do Ifac. O *podcast* é composto por sete episódios, sendo um de introdução, cinco dedicados aos temas centrais e um episódio final de conclusão e síntese. Os temas dos episódios correspondem diretamente às bases conceituais da EPT (formação humana integral/omnilateral, politecnia, currículo integrado, trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico). A escolha dessa sequência buscou respeitar uma lógica interna de aprendizagem, na qual a compreensão dos primeiros conceitos pode favorecer a apreensão dos seguintes, dada a relação intrínseca entre as categorias que fundamentam a EPT. A duração média dos episódios foi estabelecida em até sete minutos, a fim de evitar dispersão e possibilitar que o material seja incorporado mais facilmente às rotinas de estudo dos docentes ou demais servidores que se interessem pela temática.

As escolhas referentes à duração média dos episódios, à linguagem adotada e à estrutura dos roteiros consideraram estudos brasileiros que analisam o uso do *podcast* em contextos educativos, compreendendo o recurso como uma mídia pedagógica cuja eficácia depende da adequação ao público, da clareza comunicativa e da organização lógica do conteúdo. Freire (2013), ao investigar a natureza e as potencialidades do *podcast* na educação brasileira, evidencia que se trata de uma tecnologia comunicacional marcada pela oralidade, pela escuta atenta e pela necessidade de concisão,

o que exige dos produtores escolhas conscientes quanto à extensão dos episódios, de modo a favorecer a compreensão e o engajamento do ouvinte. Embora o autor não estabeleça parâmetros rígidos de tempo, sua análise indica que a duração dos episódios deve estar articulada aos objetivos formativos e às condições concretas de recepção do público.

A elaboração do IFactualcast envolveu um conjunto de etapas articuladas, orientadas pelo referencial teórico da pesquisa e pelas condições materiais disponíveis para a produção do produto educacional. O processo iniciou-se com a definição dos temas de cada episódio, a partir das bases conceituais da EPT presentes no capítulo teórico desta dissertação, o que permitiu delimitar os conteúdos a serem abordados e sua organização geral.

Quanto à estrutura dos episódios, pesquisas aplicadas desenvolvidas no contexto educacional brasileiro indicam a importância de roteiros organizados em etapas claramente definidas, como introdução, desenvolvimento temático e síntese final. O estudo de Tosta et al. (2022), ao analisar o uso de *podcasts* como recurso pedagógico em uma disciplina da área da saúde, evidencia que a organização sequencial do conteúdo, aliada a transições bem definidas e a momentos de retomada conceitual, contribui para a compreensão dos temas abordados e para a permanência do ouvinte ao longo do episódio. Os autores destacam ainda que a estrutura do roteiro funciona como elemento mediador do processo de aprendizagem, auxiliando na articulação entre os conceitos apresentados.

De modo complementar, investigações que analisam a inserção de *podcasts* em práticas educativas no Ensino Superior, como as discutidas por Ribas (2018), reforçam que a organização lógica do conteúdo e a clareza da exposição são aspectos determinantes para o uso pedagógico desse recurso, especialmente quando o *podcast* é concebido como material formativo autônomo. Tais estudos permitem compreender que as decisões relativas à duração, à linguagem e à estrutura dos episódios não são arbitrárias, mas resultam de escolhas pedagógicas fundamentadas em evidências da produção acadêmica nacional, orientadas pela intencionalidade formativa e pela adequação ao público a que se destinam.

Em seguida, procedemos com a roteirização dos episódios, etapa em que os conteúdos teóricos foram sistematizados e traduzidos em uma linguagem compatível com o formato do *podcast*, mantendo um equilíbrio entre acessibilidade e rigor conceitual, evitando simplificações que comprometessem o entendimento dos fundamentos teóricos, mas garantindo fluidez e clareza suficientes para apoiar a formação autônoma.

Celarino (2021), ao mapear artigos brasileiros sobre o uso de *podcasts* como instrumento didático, observa que a mediação pedagógica por meio do áudio requer estratégias discursivas que

aproximem o conteúdo do cotidiano dos sujeitos, favorecendo a escuta ativa e a construção de sentidos, especialmente em contextos educativos formais. Esta perspectiva reforça a necessidade de uma linguagem que dialogue com o público-alvo, considerando seus conhecimentos prévios e suas experiências profissionais, aspecto central quando se trata de ações formativas voltadas ao público-alvo desta pesquisa. No que se refere à linguagem, estudos de revisão da produção nacional apontam que o uso pedagógico do *podcast* tem se caracterizado pela adoção de uma linguagem acessível, dialógica e contextualizada, sem prejuízo do rigor conceitual.

Os roteiros foram elaborados para garantir clareza, coesão e coerência interna, contemplando momentos de contextualização, desenvolvimento dos conceitos e síntese dos pontos centrais e permitem o acesso textual as informações, podendo ser acessado na dissertação, tendo sua divulgação na descrição intitulada “sobre”, constante no serviço de *streaming* de áudio e mídia, no caso, o *Spotify*. A fase de gravação foi realizada com recursos técnicos disponíveis na reitoria do Ifac, com a colaboração do Cread Ifac e de servidores vinculados a ele. Posteriormente, na etapa de edição, foram feitos ajustes básicos de som, organização dos trechos gravados e inserção de elementos sonoros de abertura e encerramento, respeitando critérios éticos e de direitos autorais. A edição foi realizada pelo técnico do laboratório de áudio e vídeo, respeitando um formato simples, sem excessos de edição, de modo a valorizar o conteúdo e facilitar a escuta.

Por fim, os episódios foram ancorados e disponibilizados na plataforma *Spotify*, reconhecida por seu amplo alcance e facilidade de acesso, o que possibilita a escuta do *podcast* em diferentes dispositivos e em tempos variados. A etapa foi acompanhada da produção de materiais de divulgação, elaborados com o intuito de favorecer a circulação do *IFactualcast* entre os docentes e ampliar suas possibilidades de acesso.

O *Spotify* é uma plataforma digital de streaming de áudio sob demanda, amplamente utilizada para a distribuição e o consumo de conteúdos sonoros, incluindo músicas e *podcasts*, por meio da internet em dispositivos eletrônicos conectados. Sua arquitetura permite que usuários acessassem episódios de forma assíncrona, em qualquer lugar e horário, o que tem sido explorado em contextos educacionais como um meio de aprendizagem flexível e acessível.

Estudos recentes indicam que o uso de *podcasts* disponíveis no *Spotify* pode ser uma forma estratégica de apoiar o desenvolvimento de competências, como a escuta adaptativa e o letramento digital, ao integrar conteúdos áudio em processos pedagógicos, sobretudo quando aliados a práticas reflexivas de ensino e aprendizagem (Istiqamah, 2025). Esta característica da plataforma, de oferecer conteúdos educacionais em formato áudio acessíveis a partir de qualquer conexão digital, torna o

Spotify um meio significativo para a disseminação de *podcasts* educativos e formativos em ambientes educacionais contemporâneos.

Sobre a avaliação do IFactualcast, esta foi concebida como um processo de acompanhamento formativo, voltado à compreensão das percepções dos docentes e outros servidores sobre o produto educacional, e não como instrumento de mensuração de resultados ou verificação de aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação buscou reunir subsídios que possibilitassem refletir sobre a adequação do formato, a clareza dos conteúdos e a pertinência das temáticas abordadas em relação às demandas institucionais identificadas ao longo da pesquisa.

O acompanhamento da formação, portanto, não se restringe à escuta imediata dos episódios, mas se estende à possibilidade de utilização contínua do material em diferentes contextos institucionais, como grupos de estudo, momentos pedagógicos coletivos ou ações formativas planejadas pela instituição. Dessa forma, a avaliação do IFactualcast se configura como um movimento aberto, que pode subsidiar ajustes, reformulações e desdobramentos do produto educacional, reconhecendo que sua apropriação e seus efeitos formativos dependem das mediações institucionais e das escolhas coletivas realizadas no âmbito do Ifac.

A divulgação do IFactualcast foi realizada em diferentes redes de contato relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica, de forma a mobilizar diferentes segmentos vinculados à instituição. As ações envolveram o envio direto de informações sobre o *podcast* a alguns servidores do Ifac, incluindo docentes, técnicos administrativos, gestores e egressos do ProfEPT.

Além dessas ações, o IFactualcast foi divulgado durante o X Congresso de Ciência e Tecnologia do Instituto Federal do Acre (CONC&T), por meio de *banner*, ampliando sua visibilidade em um espaço institucional de socialização de produções acadêmicas e científicas. Esta estratégia possibilitou apresentar o produto educacional a um público mais amplo, composto por servidores docentes e técnicos, estudantes e participantes externos ao Ifac.

A divulgação de um *podcast* não implica a adesão plena do público, pois reconhecemos que o alcance e as formas de apropriação dependem de múltiplas mediações institucionais e das escolhas individuais dos sujeitos envolvidos. Assim, as ações realizadas configuram um movimento inicial de circulação do IFactualcast, passível de ampliação e ressignificação em iniciativas futuras de formação continuada no âmbito da instituição.

Como retorno às ações de divulgação, foram registradas algumas observações e sugestões por parte dos ouvintes, que indicam possibilidades de aprimoramento do produto educacional. A avaliação se deu via *WhatsApp* e formulário eletrônico, no qual os servidores conseguiam registrar

suas impressões acerca da organização dos episódios, da linguagem adotada, da relevância dos temas e das possibilidades de utilização do *podcast* em processos formativos futuros. Assim, tanto a divulgação em grupos de *WhatsApp*, como no próprio *Spotify* permitiu o envio de sugestões, críticas e indicações de novos temas, favorecendo uma escuta aberta e dialógica dos sujeitos envolvidos.

Ao todo, foram recebidas seis contribuições por formulário eletrônico disponibilizado no *Spotify*, e 13 por *WhatsApp*, o que nos permite concluir que o retorno da divulgação em grupos de *WhatsApp* é uma alternativa mais efetiva, porém, permite menos detalhamentos nas informações. As contribuições não foram compreendidas como avaliações conclusivas, mas como apontamentos iniciais que poderão ser incorporados em edições futuras, caso a instituição venha a adotar o modelo e dar continuidade à proposta.

Especificamente quanto aos resultados do formulário eletrônico de avaliação disponibilizado aos ouvintes do *IFactualcast*, o instrumento foi composto por 17 questões objetivas, com respostas organizadas em escala Likert de 1 a 5, em que 1 corresponde à menor avaliação (discordo totalmente/muito insatisfatório) e 5 à avaliação mais elevada (concordo totalmente/muito satisfatório). Embora o *podcast* tenha registrado mais de 170 visualizações de setembro de 2025 a janeiro de 2026, o formulário contou com a participação de apenas seis respondentes. O instrumento teve como objetivo apreender as percepções dos sujeitos acerca da clareza dos conteúdos abordados, da pertinência temática, do potencial formativo do *podcast* e de sua contribuição para a compreensão das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.

O reduzido número de respostas pode estar relacionado, entre outros fatores, à própria dinâmica de consumo de *podcasts*, marcada, muitas vezes, pela escuta em fluxo contínuo, sem consulta a informações complementares disponibilizadas nas plataformas. Nesse sentido, é possível que parte dos ouvintes tenha encontrado dificuldades para localizar o questionário, inserido na seção “sobre” do *podcast*. Soma-se a isso o fato de que os retornos qualitativos ocorreram, de forma mais recorrente, por meio de mensagens diretas via *WhatsApp*, caracterizadas por respostas mais imediatas, informais e desvinculadas do preenchimento sistemático do formulário eletrônico.

De modo geral, os resultados evidenciam convergência das respostas nos níveis superiores da escala, com predominância das opções 4 (concordo parcialmente/satisfatório) e 5 (concordo totalmente/muito satisfatório) na maioria das questões, indicando uma avaliação favorável do produto educacional por parte dos respondentes. A baixa incidência, ou mesmo a ausência, de respostas nos níveis 1 e 2 sugere que o *podcast* não é percebido de forma negativa pelos sujeitos que participaram da avaliação.

Por outro lado, a presença de avaliações intermediárias revela o reconhecimento de limites e a necessidade de mediações complementares em alguns aspectos. Entre eles, destacam-se a demanda por maior aprofundamento teórico de determinados conteúdos, a necessidade de articulação mais direta com a prática educacional no contexto da EPT, a complementação do *podcast* por espaços formativos dialógicos - como debates, entrevistas ou rodas de conversa -, a adequação do ritmo e da linguagem a públicos com diferentes níveis de familiaridade com a temática e a diversificação do formato, como a possibilidade de disponibilização do conteúdo também em vídeo.

Embora o número reduzido de respondentes não permita generalizações, os resultados são indícios relevantes acerca da recepção do produto educacional, possibilitando compreender de que modo o *podcast* é apropriado pelos sujeitos que participaram da avaliação, bem como as potencialidades e os limites por eles identificados no contexto institucional. Os dados evidenciam ainda que os ouvintes reconhecem o *podcast* como recurso pertinente para a reflexão sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que se refere à compreensão de seus fundamentos teóricos e à provocação de debates sobre o currículo integrado e a formação docente.

Ao mesmo tempo, as respostas evidenciam uma contradição própria do uso do podcast como produto educacional no âmbito da formação docente. De um lado, o recurso foi avaliado positivamente por sua linguagem acessível, pela possibilidade de escuta em diferentes tempos e espaços e por favorecer a socialização inicial das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica. Essas características demonstram sua potencialidade como mediação pedagógica, sobretudo em um contexto institucional marcado por dificuldades de organização de tempos coletivos de estudo e por demandas de trabalho que limitam a participação dos docentes em ações formativas presenciais e sistemáticas. De outro lado, os dados também indicam que o podcast, quando tomado isoladamente, não é suficiente para assegurar a apropriação crítica dos fundamentos da EPT, uma vez que a formação docente não se realiza apenas pela disponibilização de conteúdos, mas exige processos coletivos de estudo, debate, acompanhamento institucional, planejamento pedagógico e reflexão sobre a prática.

Nessa perspectiva, a contradição não está no uso do podcast em si, mas nos limites de sua adoção como estratégia formativa desvinculada de uma política institucional mais ampla. O recurso pode contribuir para ampliar o acesso aos fundamentos teóricos, provocar reflexões iniciais e mobilizar o interesse dos docentes pela temática; contudo, não substitui espaços presenciais ou híbridos de discussão, nem garante, por si só, a transformação das práticas pedagógicas e curriculares.

A compreensão das bases conceituais da EPT — como a formação humana integral, a politecnicidade, o trabalho como princípio educativo, a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura e a pesquisa como princípio pedagógico — demanda mediações formativas permanentes, articuladas às condições concretas de trabalho docente e aos processos institucionais de elaboração, revisão e implementação dos currículos.

Assim, os resultados permitem compreender o podcast como uma mediação pedagógica complementar e mobilizadora, mas não como uma solução autossuficiente para os desafios da formação docente na EPT. Sua contribuição se fortalece quando articulada a ações institucionais contínuas, sistemáticas e coletivas, capazes de promover o aprofundamento teórico, o diálogo entre pares e a problematização das práticas desenvolvidas no Ensino Médio Integrado ao Técnico. Desse modo, o produto educacional elaborado nesta pesquisa reafirma sua relevância não por encerrar o processo formativo, mas por abrir possibilidades de circulação, sensibilização e discussão dos fundamentos da EPT, desde que incorporado a uma política institucional de formação docente comprometida com o projeto educativo dos Institutos Federais.

Contudo, para além das respostas ao formulário, o cruzamento entre os dados de audiência e os dados avaliativos possibilitou uma leitura mais abrangente do produto educacional, ao articular indicadores de uso com elementos qualitativos da avaliação. Essa articulação evidenciou que o podcast alcançou circulação entre o público pretendido e foi percebido como recurso acessível e pertinente, mas também revelou limites próprios de uma mediação formativa assíncrona, especialmente no que se refere à necessidade de aprofundamento conceitual, diálogo coletivo e inserção em processos institucionais mais sistemáticos de formação docente em Bases Conceituais da EPT.

Quadro 5: Retorno avaliativo de ouvintes, por grupo.

Participantes	Avaliação
Servidores Ifac (Docentes ou TAES)	S1: “[...] Ficou profissional. Muito bom mesmo”. S2: “[...] Uma vez, conversando com um colega da economia, falei da importância da corrente marxista, explicando as questões da apropriação dos recursos naturais. E ele me perguntou que importância era essa! Em poucos segundos, eu me dei conta que, na economia, ninguém estuda Marx! Em outras palavras, é a plena operacionalização da alienação nos polos tecnológicos. Parabéns pelo excelente e necessário projeto, professora!” S3: “Show, hein. Parabéns”. S4: “Muito legal!”

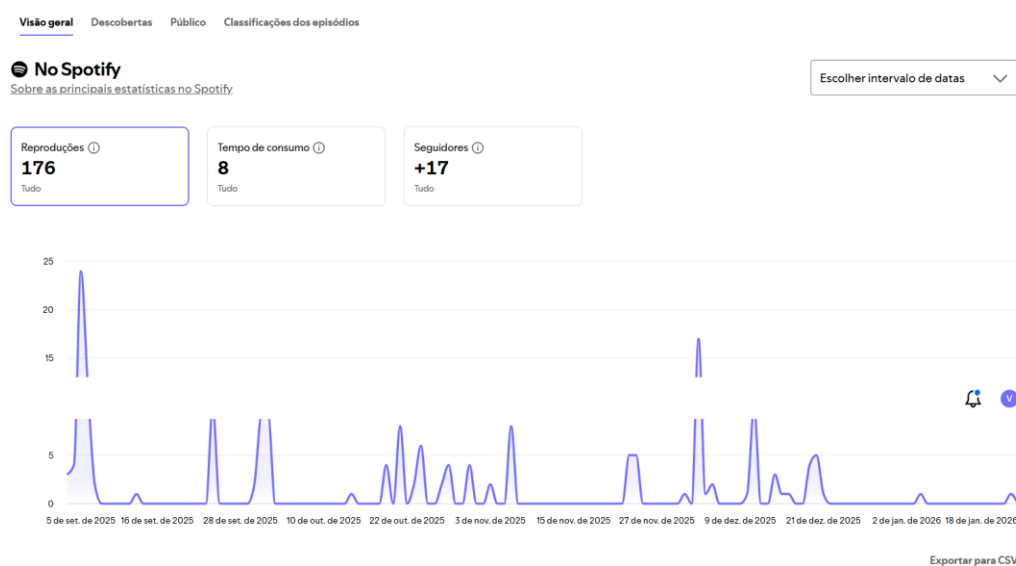
Gestores	G1: “[...] Achei bacana e atual. Pronto para baixar e ouvir onde quiser. Fico com algumas dúvidas devido a ser algo novo. A respeito do conteúdo, como fica a questão de citar as referências? [...]” G2: “Parabéns pelo trabalho [...] Acabei de ouvir todos os episódios. O material é muito rico, com uma abordagem objetiva e incisiva dos conceitos basilares da EPT e de uma educação verdadeiramente omnilateral”. G3: “Parabéns”.
Docentes e Egressos PROFEPT	DE 1: “[...] O <i>podcast</i> mais legal é o pessoal dialogando sobre um tema. Pelo menos duas pessoas conversando. Só uma pessoa parece um áudio”. DE 2: “Acabei de ouvir. Gostei da proposta”. DE 3: “Achei legal a quantidade de episódio e o tempo ser cinco minutos. Tipo dá pra ouvir no caminho para o trabalho, fica acessível. [...]Seria legal se tivesse algo que chamasse atenção..., mas isso é gosto. Tipo algo engraçado, uma ilustração alguma coisa que tirasse um pouco essa seriedade para atrair o público [...]”.
Não identificados (Formulário Google)	NI 1: “O trabalho está maravilhoso. Parabéns”. NI 2: “Sugiro duração maior dos episódios”. NI 3: “Gostaria de ouvir mais sobre formação humana integral”. NI 4: “Gostaria de ouvir mais sobre a história da EPT”. NI 5: “Está tudo claro e coerente”. NI 6: “Está tudo bem explicado”.

Nesse sentido, os retornos recebidos reforçam o caráter aberto e processual do IFactualcast, reconhecendo-o como uma iniciativa passível de ajustes, ampliações e ressignificações, conforme as demandas institucionais e as decisões coletivas que se estabeleçam no âmbito do Ifac.

Para compreendermos o alcance, a circulação e as formas de apropriação do *podcast* enquanto produto educacional, apresentaremos a seguir os dados de audiência disponibilizados pela plataforma *Spotify*, referentes ao número de reproduções e de seguidores e à distribuição das escutas ao longo dos meses desde a publicação, de setembro de 2025 até o mês de janeiro de 2026. Estes dados integram o conjunto de evidências empíricas da pesquisa e não são tomados como métricas de desempenho ou sucesso quantitativo, e, sim, como indicativos das condições de uso e das possibilidades de inserção do *podcast* nas práticas formativas institucionais. A análise permite identificar tendências de adesão, limites e condicionantes que incidem sobre a utilização do produto, considerando o público ao qual se destina e o contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Acre.

Os dados da Gráfico 1 indicam que o *podcast* alcançou, no período analisado, 176 reproduções, com adesão de 17 seguidores, evidenciando que, embora se trate de um produto educacional de circulação restrita e voltado a um público institucional específico, há associação progressiva e interesse recorrente.

Gráfico 1: Histórico de reproduções do IFactualcast, em janeiro 2026

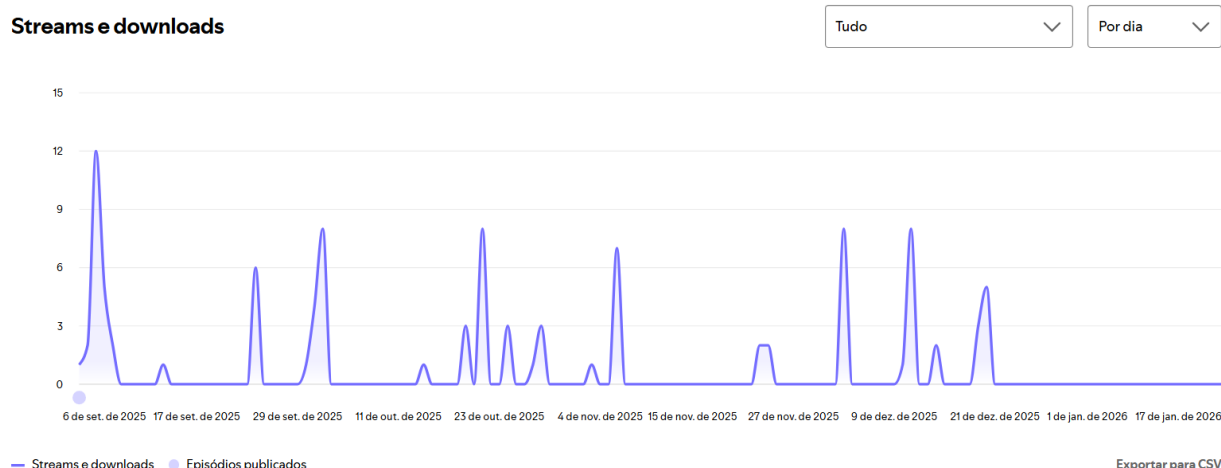


Fonte: *Spotify* (2026).

O comportamento do Gráfico 1 revela picos de acesso concentrados em determinados períodos, seguidos de intervalos de menor escuta, indicando que o consumo do *podcast* não ocorre de forma espontânea ou contínua. Este padrão sugere forte associação entre as escutas e momentos de divulgação direta e contatos institucionais, como compartilhamentos direcionados a docentes, técnicos e estudantes. Do ponto de vista analítico, tal movimento reforça que produtos educacionais voltados à formação docente dependem de mediações institucionais para ampliar seu alcance, tensionando a lógica da responsabilização individual do professor por sua própria formação.

A análise da distribuição temporal das reproduções, a partir dos dados de *streams* e *downloads* por dia, apresentada no Gráfico 2, indica os picos que variam entre seis e 12 reproduções diárias, seguidos de períodos de baixa escuta. A oscilação pode nos indicar que o *podcast* se consolida como um recurso formativo intencional, acionado em contextos determinados, e não como um produto de consumo casual. Estes dados também revelam que a apropriação do produto ocorre de maneira situada, condicionada pelas possibilidades de acesso, pelo tempo disponível e pelas prioridades institucionais que atravessam o cotidiano de trabalho dos sujeitos.

Gráfico 2: Histórico de *streams* e *downloads* do IFactualcast, em janeiro 2026

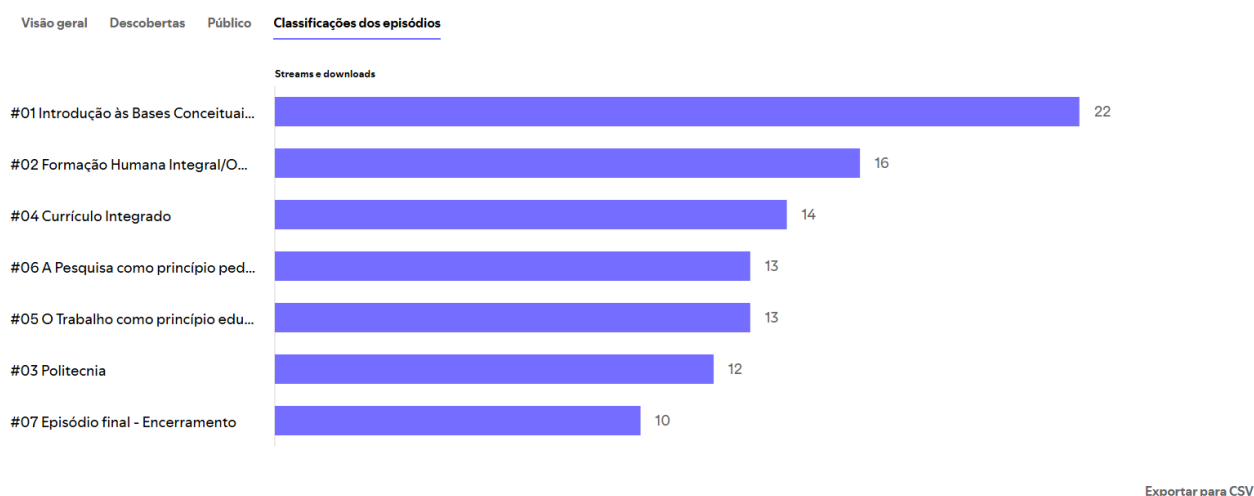


Fonte: *Spotify* (2026).

No que se refere ao desempenho dos episódios, demonstrado no Gráfico 3, a classificação por número de reproduções nos mostra uma hierarquia significativa de interesse. O episódio introdutório, dedicado às bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, apresenta maior número de escutas, seguido pelos episódios que abordam a formação humana integral e o currículo integrado. Em sequência, situam-se os episódios que tratam do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, enquanto o episódio dedicado à politecnia e o episódio de encerramento apresentam menor número relativo de acessos.

Este resultado pode evidenciar que os episódios introdutórios e aqueles que tratam diretamente da formação humana integral e do currículo integrado concentram maior interesse, indicando que tais categorias se configuram como núcleos conceituais de maior demanda formativa entre os ouvintes. Tais dados não indicam desinteresse, mas revelam os limites do formato e a necessidade de mediações formativas mais sistemáticas e articuladas para a compreensão de categorias conceituais de maior densidade teórica.

Gráfico 3: Classificação de Episódios do IFactualcast, em janeiro de 2026



Fonte: *Spotify* (2026).

De modo geral, os dados analisados indicam que o *podcast* alcança seu público de forma gradual e situada, desperta maior interesse quando aborda conceitos estruturantes da Educação Profissional e Tecnológica e evidencia que a formação docente em bases conceituais não se sustenta apenas em iniciativas isoladas, ainda que qualificadas. Nesse sentido, o formato se afirma como uma possibilidade formativa concreta, capaz de suscitar reflexão crítica e contribuir para a apropriação conceitual da EPT e explícita, ao mesmo tempo, que sua efetividade está condicionada à articulação com políticas institucionais de formação continuada, ao reconhecimento do tempo formativo e à adoção de estratégias coletivas de divulgação e uso no âmbito institucional.

Embora os dados de audiência do *Spotify* permitam identificar tendências de alcance, padrões de escuta e limites objetivos da circulação de um *podcast*, eles não são suficientes para apreender, por si só, os sentidos atribuídos pelos ouvintes ao produto educacional, nem os efeitos formativos decorrentes de sua utilização. Nesse sentido, a análise das métricas da plataforma foi complementada pelos dados obtidos por meio do formulário de avaliação deixado na descrição do IFactualcast, o que nos possibilitou compreender algumas percepções dos sujeitos acerca do conteúdo, do formato e da contribuição do *podcast* para a reflexão sobre as bases conceituais da EPT.

4 CONCLUSÕES

A pesquisa desenvolvida buscou compreender, sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético, que pressupostos devem ser considerados quando da elaboração de uma formação docente em bases conceituais da EPT, tomando como referência o contexto do Instituto Federal do Acre, campus Rio Branco. De natureza bibliográfica e documental, o estudo analisou produções acadêmicas, legislações e documentos institucionais que orientam a formação de professores como um todo, bem como na Rede Federal, com o propósito de identificar os fundamentos que sustentam a concepção de formação humana integral e de apontar alternativas formativas coerentes com esse projeto educativo.

Ao longo da investigação, constatamos que a formação docente na EPT é um campo atravessado por contradições, que expressa as tensões entre projetos societários antagônicos. De um lado, o projeto burguês, que tende a subordinar a educação às demandas imediatas do capital, promovendo uma formação instrumental e adaptativa e, de outro, o projeto emancipador, que concebe a educação como prática social transformadora e como mediação para a emancipação humana.

Desse modo, a análise das políticas educacionais e dos documentos normativos evidenciou que, embora os IFs assumam, em sua gênese, a perspectiva da integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, ainda persistem desafios para a materialização desse princípio nas práticas pedagógicas cotidianas.

Com base em autores consagrados no campo de pesquisa escolhido, pudemos compreender que a formação docente é uma mediação essencial na luta pela superação da fragmentação entre teoria e prática, e que tal fragmentação se manifesta, historicamente, nas políticas de formação, nos currículos e nas condições objetivas de trabalho docente, que frequentemente restringem o professor ao papel de executor de métodos ou reproduzidor de conteúdo.

Sob o enfoque dialético, esta cisão não é acidental, mas expressão das contradições estruturais do modo de produção capitalista, que organiza a educação conforme os interesses da produção material e simbólica dominante. A formação docente, nesse sentido, é compreendida como um processo histórico de disputa ideológica, no qual se confrontam concepções conservadoras e transformadoras da função social da escola e do trabalho pedagógico.

No caso do IFAC – campus Rio Branco, a análise documental e bibliográfica mostrou avanços no reconhecimento da necessidade de formações contínuas, assim como revelou lacunas na institucionalização de práticas sistemáticas de estudo e reflexão sobre as bases conceituais da EPT. A ausência de espaços formativos permanentes, articulados às demandas concretas do trabalho

docente, evidencia o quanto a formação ainda é tratada, em muitos casos, como evento pontual, e não como processo político-pedagógico estruturante. Esta constatação reforça a importância de compreender a formação de professores não apenas como política de capacitação, mas como espaço de produção coletiva de conhecimento, de construção de identidade docente e de fortalecimento do compromisso com uma educação pública, crítica e socialmente referenciada.

Nesse contexto, a presente pesquisa propôs o *IFactualCast* como produto educacional e alternativa formativa alinhada às bases conceituais da EPT. O *podcast* foi concebido como um recurso pedagógico crítico, que se insere na lógica da formação continuada e visa democratizar o acesso ao conhecimento produzido no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Mais do que uma ferramenta tecnológica, a proposta representa uma prática educativa mediadora, orientada pelos princípios do trabalho como princípio educativo, do currículo integrado e da formação humana integral. A opção pela linguagem sonora e pelo formato digital responde à necessidade de ampliar as possibilidades de estudo e diálogo entre os sujeitos da comunidade acadêmica, considerando as condições objetivas de tempo, espaço e infraestrutura que caracterizam o trabalho docente, bem como dos demais servidores, no IFAC.

A concepção e o desenvolvimento do *IFactualCast* traduzem o esforço de colocar a tecnologia a serviço da emancipação, e não da alienação. Ao articular teoria e prática, o *podcast* possibilita que os professores se apropriem criticamente das bases teóricas da EPT e as ressignifique a partir de suas realidades concretas de atuação. Este movimento expressa a práxis formativa defendida pelo Materialismo Histórico-Dialético: um processo em que o sujeito, ao transformar a realidade, também se transforma. O formato, nesse sentido, é um espaço de formação dialógica, colaborativa e reflexiva, no qual a escuta e a fala se tornam dimensões de um mesmo ato de conhecimento.

Com base nas reflexões desenvolvidas, reafirma-se que a consolidação de uma formação docente crítica na EPT exige políticas institucionais permanentes, sustentadas na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e fundamentadas na concepção histórico-crítica de educação. É imprescindível que o IFAC avance na criação de espaços coletivos de estudo sobre as categorias centrais da EPT - trabalho, ciência, cultura e tecnologia - e que promova a socialização de saberes entre os campi, fortalecendo a identidade da instituição como espaço de produção de conhecimento e de resistência à lógica mercantil da educação. O *IFactualCast*, nesse cenário, pode se consolidar como uma ferramenta institucional de apoio à formação continuada, contribuindo para a difusão de ideias e práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Por fim, esta dissertação reafirma que a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica é, antes de tudo, uma questão ontológica e política. Logo, formar-se, na perspectiva da totalidade, é compreender o trabalho educativo como atividade humana intencional, orientada para a emancipação dos sujeitos e para a construção de uma sociedade mais justa. A experiência teórica e formativa sistematizada nesta pesquisa demonstra que, mesmo diante das limitações materiais e institucionais, é possível criar caminhos para a formação docente crítica, quando o compromisso ético e político orienta a ação pedagógica. O *IFactualCast*, ao unir teoria, tecnologia e práxis, representa uma dessas possibilidades: uma alternativa formativa que emerge da reflexão sobre o próprio fazer docente e se projeta como instrumento de resistência, consciência e transformação no contexto do IFAC - campus Rio Branco. A pesquisa permitiu compreender que a formação docente em Bases Conceituais da EPT, no Ifac, campus Rio Branco, não pode ser tratada como demanda abstrata ou exclusivamente pedagógica. Trata-se de uma necessidade produzida historicamente nas mediações entre a política nacional da EPT, os documentos institucionais, as condições concretas de trabalho docente e os desafios de materialização do currículo integrado. Dessa forma, a realidade investigada revelou que a ausência de uma política sistemática de formação continuada constitui uma contradição concreta entre o projeto educativo anunciado pela Rede Federal e as condições institucionais necessárias à sua efetivação.

5 REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dSsTzcBQV95VGCf6GJbtpLy/?format=pdf>. Acesso em: 14 ago. 2025.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento. A precarização do trabalho nos institutos federais de educação no Brasil. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, nov. 2018. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/11/institutos-educacao-brasil.html>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento. **A precarização da formação e a intensificação do trabalho nos Institutos Federais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6383/5/Tese_Jos%C3%A9%20J%C3%BAlio%20C%C3%A9sar%20do%20Nascimento.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. Disponível em: <https://redesynapse.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BERTHOLDO, Gessica Braga Brum. **Website de Bases Conceituais da EPT: ampliando a formação docente no IF Sudeste de MG, Campus Muriaé**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Muriaé, 2019.

BESSER, Erin D.; BLACKWELL, Lauren E.; SAENZ, Matthew. Engaging students through educational podcasting: three stories of implementation. **Technology, Knowledge and Learning**, Dordrecht, v. 27, n. 3, p. 749-764, Sept. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09556-1>

BOTTENTUIT JR., João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. **Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de professores da educação básica e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-554453749>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Residência Pedagógica**. CAPES, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 26–29, 3 jun. 2024. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021**. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

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: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), nos termos do art. 212-A da Constituição Federal; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, nº 11.494, de 20 de junho de 2007, nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, nº 13.005, de 25 de junho de 2014, nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e nº 13.872, de 17 de setembro de 2019; revoga dispositivos das Leis nº 11.494, de 20 de junho de 2007, nº 12.858, de 9 de setembro de 2013, e nº 12.695, de 25 de julho de 2012; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ceb-1/pdf/rceb006_12_ED.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Curso “Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: bases da educação profissional e tecnológica”**. AVAMEC, [s.d.]. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/secadi/curso/17211/informacoes>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-profissional-e-tecnologica/politica-nacional-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Republicada em: 29 dez. 2010.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Altera dispositivos da legislação educacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **PlaforEDU**: Plataforma Nacional de Formação de Professores da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <https://plaforedu.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. **Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2012.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação continuada de professores da educação profissional. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 2, n. 3, p. 7-15, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/2176217110500>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CASTRO, Palma Carla Carneiro de. **Bases conceituais da educação profissional e tecnológica: uma proposta de formação continuada para professores**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Brasília, Brasília, 2022.

CELARINO, André Luiz de Souza; STOHR, Miguel Ângelo Larssen; BRESCIANI, Kássia Danieli; CADORIN, Guilherme Antonio; GANHOR, João Paulo. O uso de podcasts como instrumento didático na educação: abordagens nos periódicos nacionais entre 2009 e 2020. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e40882, 2023.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Institucional**. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/institucional>. Acesso em: 16 ago. 2024.

COSTA, Alexandre Pereira da. **Marcos legais da EPT e suas bases conceituais: curso de extensão docente no Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa – CEEP/PFAP**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Vitória, 2022.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação, globalização e políticas públicas: uma análise crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação**. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018. Disponível em: <https://lpp-uerj.net/lpp/institutos-federais-de-educacao-ciencia-e-tecnologia/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capital no século XXI: o desafio de uma escola para a classe trabalhadora**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Educação profissional e tecnológica: formação integrada, ensino médio e educação profissional**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2012.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores: condição para uma escola de qualidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GATTI, Bernadete A. **Políticas e práticas de formação continuada de professores no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

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

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere: volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOMES, Jarbas Maurício. **Religião, educação e hegemonia nos *Quaderni del Carcere* de Antônio Gramsci**. Maringá: Eduem, 2014.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE. **Institucional: o instituto**. Rio Branco: IFAC, 2024. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/institucional>. Acesso em: 16 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA. A identidade dos Institutos Federais: princípios e bases. 2023. 1 vídeo (73 min 25 s). Publicado pelo canal IFRO. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/nx3Jyo3wodY>. Acesso em: 16 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília, DF: INEP, 2008. 304 p. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Trabalho e formação docente**. Curitiba: IFPR, 2021. Disponível em: <https://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1990/Trabalho%20e%20Formacao%20Docente%20-%20livro%20IFPR.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ISTIQUAMAH, N. Spotify podcast integration in listening learning: impact on students' digital literacy. **QOSIM: Jurnal Pendidikan Sosial & Humaniora**, v. 3, n. 2, p. 698–705, 2025. DOI: <https://doi.org/10.61104/jq.v3i2.1105>. Acesso em: 31 jan. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

MACHADO, Lucília. Politecnia, escola unitária e trabalho. In: MACHADO, Lucília. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

MARINHO, Jéssica Reis; SILVA, Josiani Mendes. **Introdução à história da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil e suas bases conceituais**. 2021. Produto educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2021.

MARX, Karl. **Grundrisse: fundamentos da crítica da economia política**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 1978.

- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Átila Alixandre de. **Conhecendo as Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma oficina pedagógica fundamentada em metodologias ativas e dialogicidade**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campo Grande, 2020.
- MORAIS, Altino Farias de; LOBÃO, Mário Sérgio Pedroza. **Pesquisa como princípio pedagógico: orientações à gestão de ensino sobre pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio integrado**. Rio Branco: [s.n.], 2021.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23, jul. 2015.
- NERY, Patricia Haeser Ferreira. **Projeto político pedagógico no Instituto Federal do Acre: limites e possibilidades**. 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Acre, Rio Branco, 2021.
- NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, António. **Formação de professores: da prática à teoria**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OBSERVATÓRIO NACIONAL DO PROFEPT. **Egressos**. Observatório Profept, [s.d.]. Disponível em: <https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/Egressos>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- OLIVEIRA, João Ferreira de. Universidade e gestão democrática: o lugar do projeto pedagógico e dos núcleos docentes estruturantes. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; ARAÚJO, Maria Marta (org.). **Projeto pedagógico e núcleos docentes estruturantes**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 21-45
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales de. **Didática: a ação docente no cotidiano da escola**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100004. Acesso em: 10 set. 2024.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: propostas de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2012.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal, RN: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal, RN: IFRN, 2010. 28 p.

PARO, Vitor Henrique. Gestão escolar democrática. 2013. Entrevista. **YouTube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_____. Acesso em: 13 dez. 2023.

PATTO, Maria Helena Souza; GATTI, Maria Isabel. **Produção acadêmica sobre o professor: contribuições para as políticas de formação docente**. São Paulo: UNESP, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

QUEIROZ, A. de Medeiros; BEDIN, Everton. Ampliando horizontes: o potencial do podcast como ferramenta de educação inclusiva — uma revisão sistemática de literatura. **Revista Exitus**, v. 14, n. 1, 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica; v. 5).

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempo de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Natal, RN, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ, 2008, Belém. **Anais [...]**. Belém: [s.n.], 2008.

RIBAS, Priscila Barros. Podcasts em sala de aula: tecnologias educativas e possibilidades pedagógicas no ensino superior. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, SP: UNICAMP, 2018. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

ROSA, Renan Silveiro. **Podcast educacional como recurso pedagógico: práticas educativas sobre juventude, trabalho e transição para o ensino médio em uma escola de ensino fundamental de Alvorada/RS**. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Porto Alegre,

2022. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/256>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SANTOS, Edméa. **Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. Disponível em: <https://cedupindustrialdelages.com.br/wp-content/uploads/2021/05/EDUCACAO-ONLINE-PARA-ALEM-DA-EAD-UM-FENOMENO-DA-CIBERCULTURA.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1969.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/W6kHc8FKv9PYZJ4NN47BWkL/>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 152-180, abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. 9. ed. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2012.

SILVA, Elane Cristine Almeida da. Histórias de vida e trabalho. In: INSTITUTO FEDERAL DO ACRE. **10 anos do Instituto Federal do Acre (IFAC): histórias de vida e trabalho no campus Rio Branco**. Rio Branco: IFAC, [s.d.]. Produto educacional. Disponível em: <https://repositorio.ifac.edu.br/jspui/handle/123456789/40>. Acesso em: 6 jul. 2025.

SILVA, Jesué Graciliano da (org.). **Institutos Federais dos brasileiros: a história contada por quem fez**. 1. ed. São Paulo: Artliber Editora, 2023.

SOBRINHO, Sidnei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro (org.). **Educação profissional integrada ao ensino médio**. João Pessoa: IFPB, 2020. 116 p. (Reflexões na educação).

OUSA, Cleide Alves de. **Concepções e saberes na perspectiva das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Vitória, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOSTA, Simone et al. Conteúdos em áudio: o uso do podcast como recurso educacional na disciplina de Histologia. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, e1800, 2022. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **PPP**. 2015. 3 vídeos. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wfr6uHIA0WA>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.
In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-35.

6 APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro do IFactualcast

Roteiro de *podcast* - Episódio de Introdução (Versão Narrativa)

[Trilha suave de abertura – som de escola, vozes ao fundo, sinos e batidas leves]

Locutor(a):

Você já se perguntou o que torna a Educação Profissional e Tecnológica tão única no Brasil? Por que os Institutos Federais não são apenas mais uma escola ou universidade? Neste episódio de introdução do IFactualcast, vamos mergulhar nas bases conceituais que sustentam esse projeto educacional - um projeto que ousa romper com a lógica fragmentada do ensino tradicional e se afirmar como proposta de formação humana integral.

[Trilha de transição – tom reflexivo e inspirador]

As bases conceituais da EPT não são apenas diretrizes formais ou documentos institucionais. Elas expressam uma concepção de educação comprometida com a transformação social. Uma educação que integra trabalho, ciência, cultura e tecnologia em um único projeto pedagógico - aquele que reconhece o ser humano em sua totalidade.

[Trilha sutil – voz envolvente e narrativa]

Este modelo nasce como resposta à histórica dualidade da educação brasileira: uma escola para formar elites intelectuais e outra para preparar trabalhadores manuais. Os Institutos Federais representam uma ruptura com essa lógica. São espaços públicos, gratuitos, pluricurriculares, multicampi e socialmente referenciados. Não é sobre eficiência técnica, mas sobre emancipação humana.

[Trilha suave – tom firme e acolhedor]

Inspirados nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, os Institutos Federais foram concebidos para integrar ensino, pesquisa e extensão, formando sujeitos históricos, críticos e criadores. Esta estrutura busca superar a separação entre teoria e prática, entre saber técnico e saber científico, promovendo uma formação omnilateral.

[Trilha de virada – som crescente]

Esta proposta pedagógica encontra suas raízes em fundamentos como:

- A formação humana integral;
- A politecnia;
- O trabalho como princípio educativo;
- A pesquisa como princípio pedagógico, e
- E a indissociabilidade entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia.

Todos esses elementos se articulam no currículo integrado, promovendo uma educação que forma para a vida, e não apenas para o mercado.

[Trilha com tom analítico e provocador]

Mas esta proposta não é isenta de contradições. Os institutos também são tensionados pela lógica do capital, pela estrutura burocrática e por formações docentes muitas vezes distantes desse referencial, no entanto, é justamente nesse embate que reside a potência do projeto. A EPT se constitui como um campo de disputa - entre o projeto hegemônico e o projeto emancipador.

[Trilha de reafirmação – inspiradora e crítica]

Ao reivindicar as bases conceituais, não buscamos apenas reafirmar um modelo, mas provocar reflexão; questionar práticas, e reafirmar compromissos. É por isso que este *podcast* existe, para dialogar com você, educador ou educadora da Rede Federal, que enfrenta cotidianamente os desafios da formação integral em um contexto de profundas desigualdades.

[Trilha suave – tom poético e convidativo]

Neste *podcast*, cada episódio é um convite. Um convite a pensar na educação para além da sala de aula. A pensar na escola como um espaço de criação, de crítica, de resistência e de reconstrução do mundo. Aqui, vamos tratar de trabalho, de ciência, de cultura, de currículo, de emancipação. Vamos falar de história, de contradições e de possibilidades.

[Trilha final – crescente, com encerramento caloroso]

Seja bem-vindo ao *IFactualcast*. Uma travessia pelas bases conceituais da EPT, pela história dos Institutos Federais, e por tudo aquilo que nos move enquanto educadores comprometidos com a transformação social. Este é apenas o começo. Vamos juntos?

4min43s de leitura.

Roteiro de *podcast* - Episódio 1 (Versão Narrativa)

[Trilha suave de abertura – som de fundo reflexivo]

Locutor(a):

Formar um ser humano... o que isso realmente significa? Será que formar alguém é apenas prepará-lo para um emprego? Para cumprir tarefas? Ou será que educar é algo mais profundo - algo que nos conecta com o mundo, com os outros e com a nossa própria humanidade? Neste episódio do *IFactualcast*, a gente vai conversar sobre um dos pilares mais importantes da Educação Profissional e Tecnológica: a formação humana integral, também chamada de formação omnilateral.

[Trilha breve de transição]

Ao longo da história, o trabalho foi se transformando e, com ele, como as pessoas aprendem, vivem e se relacionam com o mundo. A divisão entre o trabalho manual e o intelectual separou o fazer do pensar, e essa divisão influenciou profundamente a maneira como educamos as pessoas. Mas e se a educação pudesse romper com essa lógica? E se, em vez de fragmentar, ela integrasse as dimensões humanas - intelectual, técnica, ética, estética e política - em uma formação completa?

[Trilha sutil – marcando virada]

É isso que propõe a formação humana integral: educar não só para o trabalho, mas para a vida. Inspirada na crítica marxista à divisão social do trabalho, esta concepção entende que o ser humano não é metade técnica e metade pensamento, mas é um todo - histórico, social, criativo e transformador. Karl Marx, mesmo sem ter escrito diretamente sobre educação, deixou um legado teórico que inspira esta proposta, vendo o trabalho como mediação entre o homem e a natureza - não o trabalho alienado, mas o trabalho criador, consciente e livre.

[Pausa breve – tom reflexivo]

E é nesse trabalho criador que o ser humano se forma. Ele não nasce pronto. Ele se torna. Como diz Dermeval Saviani, em um de seus muitos artigos, intitulado *Trabalho e educação: aspectos históricos e ontológicos*: o homem é, é-o pelo trabalho. A essência humana não está dada - ela é construída. E este processo de autoconstrução é, ao mesmo tempo, um processo educativo.

[Trilha suave – nova virada]

Mas, para essa formação acontecer de verdade, três pressupostos são fundamentais. Primeiro: o ser humano é histórico e social. Ele vive em coletividade, constrói junto, aprende junto. Segundo: a realidade não é feita de pedaços. Ela é uma totalidade. Um todo complexo, contraditório, cheio de relações. Terceiro: o conhecimento não é só acúmulo de informações. É processo, é mediação, é reconstrução crítica da realidade a partir de suas múltiplas determinações.

[Trilha crescente e inspiradora]

É aí que entra a interdisciplinaridade. Mas atenção: não estamos falando de misturar conteúdos só por misturar. A interdisciplinaridade verdadeira é quando os saberes se articulam para revelar a totalidade. É quando o estudante entende o porquê das coisas, suas conexões, suas contradições. É essa articulação que permite uma formação crítica e integral, capaz de preparar sujeitos conscientes, autônomos e transformadores.

[Trilha marcando o clímax]

A formação omnilateral - ou humana integral - vai além da qualificação técnica. Ela propõe desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões. E, para isso, precisa se apoiar em um princípio poderoso: a politecnia. Mas isso... é assunto para o próximo episódio.

[Trilha de encerramento]

Este foi o primeiro episódio do IFactualcast. Se você gostou, compartilhe, envie para alguém e continue essa conversa com a gente. No próximo episódio, vamos mergulhar na ideia de politecnia e o que ela representa para uma educação verdadeiramente emancipadora. Até a próxima!

5min de leitura.

Roteiro de *podcast* - Episódio 2 (Versão Narrativa)

[Trilha de abertura – som de engrenagens leves e batida reflexiva]**Locutor(a):**

Imagina um trabalhador que conhece todas as etapas de um processo. Ele sabe escolher a matéria-prima, entende as ferramentas, domina a técnica...

Agora, pensa nesse mesmo trabalhador sendo treinado apenas para apertar um botão, sem saber o porquê e sem entender o que veio antes. Essa mudança - que parece simples - diz muito sobre a forma como o trabalho e a formação se transformaram ao longo da história. Hoje, a gente vai falar sobre isso. Sobre o que está por trás da ideia de politecnia — um conceito que pode parecer técnico, mas que, na verdade, carrega uma crítica profunda à fragmentação da formação humana. Este é o segundo episódio do IFactualcast. Vem com a gente!

[Trilha breve de transição]

Para entender o que é politecnia, é preciso começar com uma chave teórica importante: o trabalho é o que constitui o ser humano. Ele não é só uma atividade de sobrevivência — é, na verdade, o que nos transforma e transforma o mundo ao nosso redor. E se o trabalho está no centro da existência humana, a educação que o ignora ou o reduz a tarefa técnica perde sua força formativa. É aí que entra a politecnia.

[Trilha sutil com leveza crítica]

Você sabia que Karl Marx nunca usou a palavra "politecnia" como categoria pedagógica? Mas seus escritos estão na base do conceito. Quando ele critica a separação entre o trabalho manual e o intelectual, está justamente apontando para uma das raízes da desigualdade na formação humana. Ao longo do tempo, o trabalho passou por profundas transformações. Na produção artesanal, por exemplo, o trabalhador dominava todas as etapas do processo. Mas, com o avanço do capitalismo e das indústrias, veio a fragmentação: cada pessoa passou a ser responsável por uma parte minúscula — repetitiva, isolada — de um todo que ela não conhece mais.

[Pausa breve – tom de reflexão]

O que isso significa? Significa que o trabalhador perde o sentido do que faz. Ele não entende o processo completo. A sua formação passa a ser técnica, funcional, limitada ao que o mercado exige naquele momento. Não se fala mais em fundamentos. Nem em crítica. Só em produtividade.

[Trilha com tom de descoberta]

A proposta da politecnia rompe com isso, pois não quer só formar um trabalhador com várias habilidades, mas quer formar alguém que compreenda o mundo do trabalho — que entenda a ciência por trás da técnica, as relações sociais por trás da produção, a lógica histórica por trás das tecnologias.

[Trilha suave – preparando citação]

Saviani explica isso muito bem em seu livro que tem por título *Sobre a concepção de Politecnia*, publicado ainda em 1969. Segundo o autor: “Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Não

se trata de adestrar o trabalhador para uma tarefa, mas de desenvolver nele uma compreensão crítica e ampla da produção” (Saviani, 1969, p. 17).

[Trilha inspiradora e suave]

Então, politécnia é isso: integrar teoria e prática, formar para além do fazer. É proporcionar uma formação crítica, multilateral, completa. Uma formação que permita ao sujeito não só operar uma máquina, mas entender por que ela existe, como foi construída, quem a controla e para quem ela serve.

Ciavatta, por exemplo, em seu artigo *O ensino integrado, a politécnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?*, publicado em 2014, na Revista Trabalho e Educação, diz que a educação politécnica carrega um sentido político e emancipatório. Não é apenas ensinar um ofício - é formar o ser humano em todas as suas dimensões: física, intelectual, estética, moral e, claro, para o trabalho.

[Trilha suave – preparando o fechamento]

Mas atenção: essa proposta exige algo que vai além das intenções... Ela depende de um currículo verdadeiramente integrado. Saviani chama a atenção para um erro muito comum: a falsa interdisciplinaridade. Aquela que apenas junta conteúdos diferentes sem articulação real entre eles. Isso, segundo ele, não é integração, é justaposição. Para que a politécnia aconteça de fato, todos os envolvidos na formação precisam enxergar o conhecimento como um todo, como uma totalidade orgânica. É esse olhar articulado que permite ultrapassar a compartimentalização e formar sujeitos capazes de entender - e transformar - a realidade.

[Trilha final – crescendo lentamente]

A politécnia é, portanto, um projeto de formação crítica e emancipadora. Não basta preparar para o trabalho, mas é preciso formar para a vida - com consciência, com fundamentos, com visão de totalidade.

[Trilha de encerramento]

Este foi o segundo episódio do IFactualcast. No próximo, vamos mergulhar na ideia de currículo integrado e seus desafios para a formação omnilateral. Se esse episódio te fez pensar, compartilhe, comente e mande para um colega. E siga com a gente nessa travessia! Até a próxima!

6min e 7s de leitura.

Roteiro de *podcast* - Episódio 3 (Versão Narrativa)

[Trilha suave de abertura – som de fundo reflexivo]

Locutor(a):

Se o trabalho é o que nos constitui como humanos, então, o conhecimento que dele deriva - a ciência, a cultura, a técnica - também faz parte da nossa formação. Mas o que acontece quando esses elementos são ensinados de forma separada, como se fossem pedaços de um quebra-cabeça que nunca se completa? No episódio de hoje, vamos refletir sobre o currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica, e por que ele é essencial para formar sujeitos críticos, conscientes e emancipados?

[Trilha breve de transição]

O ser humano se produz e produz a sua existência por meio do trabalho. E é a partir dele que surge o conhecimento - a ciência -, e com ela, a cultura. A cultura é, portanto, fruto da ação humana sobre a realidade, é a expressão dos nossos valores, saberes, técnicas e sentidos. Mas, para que essa produção seja compreendida criticamente, é preciso uma educação que não só repasse conteúdos, mas que permita o acesso aos fundamentos da realidade, aos processos que a constituem.

[Trilha sutil – voz próxima, reflexiva]

Segundo Eliezer Pacheco e Marise Ramos, dois dos idealizadores da criação da Rede Federal como se apresenta hoje, o papel da educação é articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura. E essa articulação acontece, concretamente, no currículo. Mas não em qualquer currículo - estamos falando

do currículo integrado. Um currículo que não apenas organiza conteúdos por disciplinas, mas que compreende o conhecimento como totalidade, como relação viva entre saberes, sujeitos e mundo.

[Trilha firme, mas suave]

É importante dizer: o trabalho sozinho não educa. Ele precisa estar integrado à ciência - que são os conhecimentos produzidos historicamente -, à tecnologia - que é a mediação entre a ciência e a produção -, e à cultura - que carrega os valores éticos, estéticos e sociais que orientam a vida. Marise Ramos afirma que o caminho para essa unidade é um currículo que promova a integração real entre essas dimensões. Não uma interdisciplinaridade de aparência, mas uma articulação profunda entre teoria e prática, entre saber científico e saber cotidiano.

[Trilha leve – preparando conceito]

E o que isso significa, na prática? Significa que o conhecimento escolar não pode ser neutro, descontextualizado ou meramente técnico. Ele deve ser entendido como síntese da realidade histórica produzida pelo homem. O currículo integrado, nesse sentido, é aquele que ajuda o estudante a compreender o mundo - e não apenas a se encaixar nele.

[Trilha reflexiva – com leveza]

Ramos, em um de seus artigos, publicado em 2017 na Educação Profissional e Tecnológica em Revista, intitulado *Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempo de regressão*, identifica quatro sentidos para essa integração: o sentido filosófico, o sentido ético-político, o sentido epistemológico e o sentido pedagógico. O sentido filosófico diz respeito à concepção de mundo e de ser humano que fundamenta a escola: o homem como produto das relações histórico-sociais. O sentido ético-político recusa a formação meramente profissional e defende que a Educação Básica e a formação para o trabalho devem ser integradas em seus fundamentos. O sentido epistemológico entende o conhecimento como produção histórica da humanidade e não é neutro, nem abstrato. É construído para resolver problemas concretos. E o sentido pedagógico trata de como esse conhecimento é selecionado, organizado e ensinado: a partir de problemas reais, nas suas múltiplas dimensões - científica, social, ambiental, histórica e cultural.

[Trilha em crescendo – preparando o clímax]

O currículo integrado, portanto, é mais do que uma estrutura didática. É uma escolha política e epistemológica. Ele rompe com a lógica fragmentada da formação técnica e propõe uma formação omnilateral - aquela que considera o ser humano em todas as suas dimensões. É uma educação que forma para o trabalho, sim, mas que também forma para a vida, para o pensamento crítico, para a transformação social.

[Trilha final – tom inspirador e suave]

Integrar trabalho, ciência e cultura é garantir que a escola seja um espaço de produção de sentido. Um lugar onde o conhecimento se conecta com a realidade e com a possibilidade de transformá-la. É nesse entrelaçamento que o currículo deixa de ser um conjunto de matérias e passa a ser um projeto de mundo.

[Trilha de encerramento]

Este foi o terceiro episódio do *IFactualcast*. Se essa conversa te provocou, compartilhe com outros educadores e leve para a sua escola, para o seu instituto. No próximo episódio, seguimos na travessia por uma educação mais humana, mais crítica e mais transformadora. Até lá!

5min e 36s de leitura.

Roteiro de *podcast* - Episódio 4 (Versão Narrativa)

[Trilha de abertura – som suave com toques de oficina e biblioteca]

Locutor(a):

Você já imaginou uma escola onde o trabalho não seja só uma disciplina, mas um princípio educativo? Uma escola que não separa o pensar do fazer, o manual do intelectual, a técnica da cultura? Este é o tema do episódio de hoje do *IFactualcast*. Vamos conversar sobre o trabalho como princípio educativo - um fundamento poderoso que estrutura a proposta da Educação Profissional e Tecnológica.

[Trilha de transição – tom reflexivo]

Nos Institutos Federais, a ideia do trabalho como princípio educativo não é um detalhe - é um alicerce. Essa concepção entende o trabalho como uma dimensão essencial do ser humano, tanto em seu aspecto ontológico, quanto em sua prática econômica e histórica. E esse pensamento tem uma raiz forte: os escritos do filósofo marxista italiano Antônio Gramsci, e sua proposta de uma escola unitária, inspirada pela filosofia da práxis.

[Trilha sutil – voz próxima e narrativa]

Gramsci, quando escreveu os cadernos do cárcere, mais especificamente no *Caderno 12*, ao refletir sobre a educação, propôs um tipo de escola que unificasse cultura geral, humanismo e trabalho. Uma escola que formasse o sujeito em todas as suas dimensões, integrando o desenvolvimento técnico com a formação política e cultural. Segundo ele, a escola deve equilibrar a capacidade de trabalhar manualmente com a de pensar criticamente. Ela deve ser o espaço de formação de novos intelectuais comprometidos com a transformação social.

[Pausa leve – voz envolvente]

E o que isso significa na prática? Significa organizar o currículo em graus, oferecer ensino de humanidades, estimular o uso de bibliotecas, laboratórios e espaços sociais diversos, além de compreender o trabalho não apenas como atividade produtiva, mas como forma de interpretar e transformar o mundo.

[Trilha de descoberta – tom de construção]

A influência de Gramsci foi fundamental para a Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, proposta por Dermeval Saviani. Esta pedagogia, que também compõe as bases conceituais da EPT, vê a escola como espaço de formação omnilateral, onde teoria e prática se unem e o conhecimento é compreendido em sua totalidade histórica. Para Gramsci, a escola deve formar sujeitos que não apenas executem, mas que governem e que compreendam o funcionamento da sociedade para intervir nela conscientemente.

[Trilha firme – preparando ponto central]

O trabalho, como princípio educativo, é o que permite essa formação ampla e crítica. Ele não é um fim em si, nem uma etapa técnica. É o meio pelo qual o ser humano compreende a si e ao mundo, pois estrutura o currículo integrado porque articula saber, prática e cultura. Na EPT, isso significa superar a fragmentação entre disciplinas, entre saber técnico e saber científico, entre escola e vida.

[Trilha suave – com tom inspirador]

Educar, nesse contexto, é possibilitar que o sujeito reconheça o trabalho como produção histórica, como construção coletiva. É compreender a relação entre ciência, tecnologia, cultura e prática. É permitir que cada estudante possa, a partir do seu fazer, desenvolver uma consciência crítica, criativa e socialmente comprometida.

[Trilha final – com profundidade e leveza]

O trabalho, quando compreendido como princípio educativo, nos convida a pensar na escola como um espaço de humanização, de produção de conhecimento, de emancipação. Ele é a chave para uma formação que integra cabeça, mãos e coração. E é essa unidade que torna possível a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, justa e transformadora.

[Trilha de encerramento]

Este foi o quarto episódio do *IFactualcast*. Se essa conversa te inspirou, compartilhe e a leve para a sala dos professores, para a sala de aula, para o debate. No próximo episódio, seguimos explorando os fundamentos da EPT, construindo caminhos para uma educação que transforma. Até lá!

5min e 4s de leitura.

Roteiro de *podcast* - Episódio 5 (Versão Ampliada e Narrativa)

[Trilha suave de abertura – som de biblioteca, escrita, reflexão]

Locutor(a):

Pesquisar é perguntar. É duvidar, investigar, experimentar. Mas... e se a pesquisa não fosse apenas uma etapa acadêmica, nem um privilégio de quem já está na universidade? E se a pesquisa fosse, desde o início, um princípio pedagógico? Um eixo da formação humana? No episódio de hoje do *IFactualcast*, vamos falar sobre a pesquisa como elemento estruturante da Educação Profissional e Tecnológica. Uma prática viva, crítica e profundamente transformadora.

[Trilha breve de transição]

A ideia de que a pesquisa deve estar presente desde os primeiros momentos da formação escolar está nos escritos de Gramsci, especialmente no *Caderno do Cárcere 12*. Para ele, a pesquisa é um modo de existir na escola. É antídoto contra a passividade. É vínculo entre o saber e o fazer, entre a escola e a sociedade.

[Trilha sutil – narrativa reflexiva]

Gramsci defendia que os estudantes tivessem acesso a centros de pesquisa, bibliotecas, institutos científicos, espaços de experimentação. Ele propunha uma reorganização profunda da vida acadêmica, unificando espaços culturais e científicos com os espaços da vida produtiva e social. A escola, para ele, deveria ser um local de produção do pensamento, e não apenas de repetição de ideias. Ele considerava a pesquisa desvinculada da prática um verdadeiro “cemitério de cultura”.

[Trilha com tom de descoberta]

Este pensamento se conecta diretamente com a concepção de trabalho como princípio educativo. Porque é pela pesquisa que o estudante desenvolve sua capacidade de pensar no fazer, de compreender criticamente os processos que vive. Na proposta da Educação Média Integrada, a pesquisa aparece como dimensão fundamental da formação omnilateral. Ela não se limita a projetos científicos, mas está presente no cotidiano escolar como atitude investigativa, como método, como prática política.

[Trilha suave – ampliando conceito]

Eliezer Pacheco, quando escreve *Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais*, nos lembra que a pesquisa deve formar sujeitos capazes de compreender o mundo em que vivem, de atuar nele e de transformá-lo. Ela precisa estar vinculada ao trabalho como prática teórica - como aquilo que permite apropriar-se da realidade e intervir nela de forma consciente. Nesse sentido, a pesquisa articula teoria e prática, aproxima o conhecimento escolar da realidade concreta e amplia a potência transformadora da educação.

[Trilha de envolvimento – crescendo]

A pesquisa também contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e instiga a curiosidade, provoca perguntas, gera inquietações. E é a partir dessas inquietações que o estudante começa a construir respostas, hipóteses, novos caminhos. Como lembra Altino Farias de Moraes, egresso do ProfEPT em sua dissertação intitulada *Pesquisa como princípio pedagógico: Orientações à gestão de ensino sobre pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio integrado (2021)*, a pesquisa na EPT precisa ser uma prática social - e para isso, deve ser institucionalizada. Ela deve estar presente como programa de Iniciação Científica, como parte do currículo e como política pública.

[Trilha de síntese – com força e fluidez]

Este princípio rompe com a visão de ensino como mera reprodução. A pesquisa permite que o estudante vá além: que ele compreenda que o conhecimento é histórico, social, produzido para resolver problemas reais. Ela qualifica o sujeito não só tecnicamente, mas também ética, estética e

politicamente, e forma cidadãos que compreendem o mundo e se reconhecem como parte dele, capazes de transformá-lo com consciência crítica.

[Trilha final – encerramento inspirador]

Na Educação Profissional e Tecnológica, reconhecer a pesquisa como princípio pedagógico é afirmar que o conhecimento não é mercadoria. É ferramenta de libertação. É dizer que a escola não pode ser um repositório de saberes mortos, mas um espaço de produção coletiva, viva, conectada com as necessidades da vida social. A pesquisa, então, não é só método. É projeto de mundo.

[Trilha de encerramento]

Este foi o quinto episódio do *IFactualcast*. Se essa conversa te mobilizou, compartilhe, debata e provoque mais perguntas. No próximo episódio, seguimos na travessia por uma educação que transforma - com ciência, com cultura e com trabalho. Até lá!

5min e 13s de leitura.

Roteiro de *podcast* - Episódio Final (Encerramento da Série)

[Trilha suave de abertura – som de caminhada, páginas virando, fundo reflexivo]

Locutor(a):

Chegamos ao fim da nossa travessia por entre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica. Ao longo dos episódios, exploramos os fundamentos que sustentam a proposta dos Institutos Federais: a formação humana integral, a politécnica, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, o currículo integrado e a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

[Trilha de transição – som de respiro e acolhimento]

Este não foi apenas um *podcast* sobre conceitos. Foi sobre projetos de mundo. Foi sobre a defesa de uma escola pública, gratuita, socialmente referenciada, voltada à formação de sujeitos históricos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

[Trilha firme – tom crítico e sereno]

Sabemos que os desafios são muitos. A fragmentação do ensino, a influência das lógicas neoliberais, as tensões entre o técnico e o científico..., mas também sabemos que a resistência se faz com consciência crítica, com formação sólida e com projetos coletivos enraizados em valores emancipatórios.

[Trilha suave – memória e conexão]

Se você chegou até aqui, significa que compartilha desse compromisso. Que também acredita que a educação não é neutra, e que formar é um ato político. Esperamos que cada episódio tenha despertado em você mais do que reflexões: tenha despertado vontade de ação, de diálogo, de reinvenção da prática.

[Trilha inspiradora – preparando encerramento]

O *IFactualcast* termina por aqui, mas a luta por uma educação crítica, integrada e humanizadora continua em cada sala de aula, em cada planejamento coletivo, em cada formação de professores e em cada gesto pedagógico comprometido com a transformação social.

[Trilha final – crescendo com leveza]

Este *podcast* é um produto educacional, fruto de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, realizada pela mestrandia Valquíria Rebouças Souza. A proposta nasce do compromisso com a formação de professores e com o fortalecimento das bases conceituais que sustentam os Institutos Federais enquanto espaços de resistência, transformação e emancipação.

Agradecemos a sua escuta, sua companhia e seu compromisso com a construção de uma nova sociabilidade. Compartilhe esta série, use como material de formação, leve para o debate, e siga fazendo da educação um espaço de crítica, criação e emancipação. Até breve. E seguimos...

2min e 53s de leitura.

APÊNDICE B – Roteiro do Formulário de Avaliação no *Google Forms*

Formulário de Avaliação – Episódio do *podcast* IFactualcast

Este formulário tem como objetivo avaliar a clareza, a relevância e a utilidade do conteúdo apresentado no episódio do *podcast*, bem como compreender sua contribuição para a formação docente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Por favor, atribua uma nota de 1 a 5 para cada afirmação abaixo, onde:

1 → Discordo totalmente / Muito insatisfatório

2 → Discordo parcialmente / Insatisfatório

3 → Neutro / Bom

4 → Concordo parcialmente / Satisfatório

5 → Concordo totalmente / Muito satisfatório

Área de formação _____

Vínculo com a EPT _____

Clareza e compreensão

Os episódios foram apresentados de forma clara e objetiva.

1 2 3 4 5

A linguagem utilizada foi acessível e de fácil compreensão.

1 2 3 4 5

Os exemplos e explicações facilitaram o entendimento do conteúdo.

1 2 3 4 5

Utilidade e aplicabilidade

O episódio contribuiu para minha formação docente.

1 2 3 4 5

O podcast trouxe reflexões relevantes para minha atuação profissional.

1 2 3 4 5

O episódio contribuiu para ampliar seus conhecimentos sobre as bases conceituais da EPT?

1 2 3 4 5

Você considera que o *podcast* pode ser útil para a formação de professores da Rede Federal?

1 2 3 4 5

Avaliação do conteúdo

O *podcast* apresentou de forma clara o conceito de formação humana integral.

1 2 3 4 5

O *podcast* explicou com clareza a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

1 2 3 4 5

O conceito de politecnia foi abordado de uma forma que possa ser bem compreendido.

1 2 3 4 5

O *podcast* contribuiu para a minha compreensão sobre currículo integrado.

1 2 3 4 5

O conteúdo apresentado tem relação com minha prática docente e/ou formação.

1 2 3 4 5

Após ouvir o episódio, senti-me instigado(a) a refletir sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

1 2 3 4 5

Formato e estrutura

A duração do episódio foi adequada.

1 2 3 4 5

A organização dos tópicos favoreceu o entendimento.

1 2 3 4 5

A qualidade do áudio foi satisfatória.

1 2 3 4 5

Comentários e sugestões: _____

APÊNDICE C: IFactualcast

A seguir, na próxima página



IFactual Cast



INSTITUTO FEDERAL
Acre

Campus
Rio Branco



Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT

Instituição:
Instituto Federal do Acre - Ifac/ Campus Rio Branco

Produto Educacional:
IFactualcast

Coordenador local do ProfEPT:
Prof. Dr. Luís Pedro de Melo Plese

Orientadora:
Profa. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro

Mestranda:
Valquíria Rebouças Souza

Elaboração: Valquíria Rebouças Souza; Josina Maria Pontes Ribeiro.

Revisão: Josina Maria Pontes Ribeiro

Diagramação: Valquíria Rebouças Souza.

Som e áudio: Davi Sopchaki; Rodrigo Silva Souza

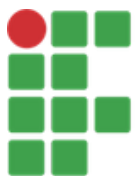
Imagens: Obtidas através de serviços contratados do Chat GPT e Canva, com licenças de livre utilização para usuários assinantes, conforme os termos de uso das respectivas plataformas. Banco de imagens do site institucional do Ifac, respeitando os direitos autorais e as políticas de uso interno da instituição.



IFactual Cast

Temporada 1:

**Bases Conceituais para Educação
Profissional e Tecnológica - EPT**



INSTITUTO FEDERAL
Acre

Campus
Rio Branco



SUMÁRIO

- APRESENTAÇÃO | 4
- A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EPT | 5
- EPIS. #1 - INTRODUÇÃO AS BASES CONCEITUAIS DA EPT | 8
- EPIS. #2 - FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL/OMNILATERAL | 9
- EPIS. #3 - POLITECNIA | 10
- EPIS. #4 - CURRÍCULO INTEGRADO | 11
- EPIS. #5 - O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO | 12
- EPIS. #6 - A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO | 13
- EPIS. #7 - EPISÓDIO FINAL DE ENCERRAMENTO | 14
- REFERÊNCIAS | 16

APRESENTAÇÃO

O IFactual cast é um produto educacional criado no contexto de minha pesquisa de mestrado, sob orientação da Prof.^a Josina Maria Pontes Ribeiro, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Acre (IFAC), Campus Rio Branco.

Com o propósito de refletir sobre a importância da formação dos docentes nas Bases Conceituais que fundamentam a EPT nos Institutos Federais, ou na Rede Federal como um todo, o *Podcast* propõe uma travessia teórico-metodológica pelas Bases Conceituais que fundamentam a política formativa da EPT, quais sejam: formação humana integral (omnilateralidade), politecnia, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, e o currículo integrado a partir da articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Cada episódio aborda um desses fundamentos, de forma articulada e fundamentada em autores do campo da EPT, mas com linguagem acessível e de fácil entendimento, visando estimular e promover a reflexão docente acerca da Bases Conceituais que norteiam a política da Rede Federal (RF), contribuindo assim para processos de formação continuada. Este trabalho se apresenta em forma de *Podcast* por considerá-lo um recurso educativo de fácil acesso, flexível, de grande alcance pela democratização do acesso, por ser de fácil entendimento, pelo autonomia de horários para quem acessa, e por ter grande capacidade de adesão/engajamento.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Contribuir para o fortalecimento da formação docente em Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, oferecendo um recurso formativo acessível, flexível e alinhado às demandas identificadas no contexto institucional do IFAC.

Objetivos específicos:

- Apresentar conteúdos teóricos relacionados às Bases Conceituais da EPT em linguagem clara e acessível, de modo a favorecer o contato inicial ou o aprofundamento gradual desses fundamentos, respeitando diferentes trajetórias de formação dos docentes.
- Contribuir para o fortalecimento da identidade institucional, ao promover maior familiaridade dos servidores com os princípios e finalidades educativas que orientam os Institutos Federais, favorecendo a criação de espaços simbólicos de pertencimento e diálogo.
- Disponibilizar um recurso de formação continuada que possa integrar ações futuras, funcionando como material de apoio para grupos de estudo, encontros pedagógicos ou formações institucionais, conforme as condições e decisões coletivas da instituição.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EPT

A formação continuada de professores da EPT se configura como uma exigência histórica e política diante das múltiplas determinações que atravessam o trabalho docente na contemporaneidade. No contexto da RF de EPT, marcada pela complexidade curricular, pela verticalização do ensino e pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a formação continuada se torna condição indispensável para garantir a mediação pedagógica crítica e a efetivação dos princípios que fundamentam a proposta político-pedagógica da Rede.

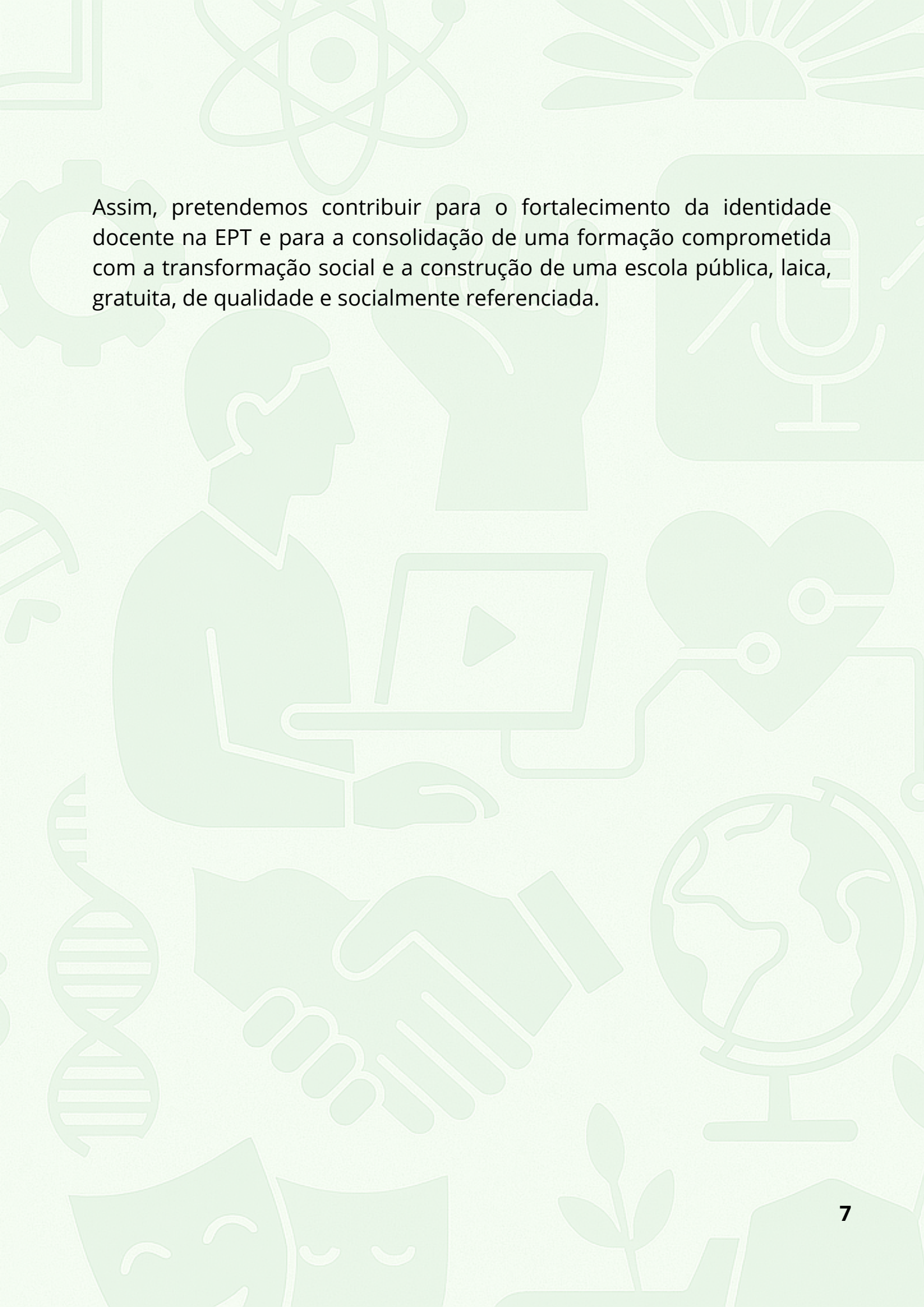
Ao considerarmos que grande parte dos docentes ingressa nos Institutos Federais (IFs) sem formação pedagógica específica para atuar na EPT, muitos oriundos de áreas técnicas ou bacharelados, percebemos ser evidente a necessidade de processos formativos que transcendam o domínio técnico e promovam a apropriação crítica de fundamentos como o trabalho como princípio educativo, a politecnia, a formação omnilateral e o currículo integrado. Consideramos que a ausência dessa base teórico-metodológica compromete não apenas a qualidade da prática pedagógica, mas o próprio sentido da educação profissional como projeto emancipador.

A formação continuada, nesse cenário, deve assumir, portanto, um caráter permanente, coletivo, situado e crítico. Mais do que eventos pontuais ou ações fragmentadas, ela deve constituir-se como práxis transformadora, articulando teoria e prática no interior da experiência concreta dos docentes. Autores como Imbernón (2010), Nóvoa (2009) e Saviani (2008), afirmam que precisamos reconhecer o professor como sujeito histórico, produtor de saberes, cuja formação se constrói no enfrentamento das contradições cotidianas do trabalho educativo e na reflexão crítica sobre a realidade social.

Ao considerarmos a categoria da totalidade proposta pelo Materialismo Histórico-Dialético, entendemos que a formação continuada na EPT não pode ser reduzida à atualização técnica, tampouco a processos individualizados de capacitação. Ela precisa estar vinculada a um projeto de formação humana integral, orientado pela superação das fragmentações do saber, pela valorização da prática como lugar de produção do conhecimento e pela construção de uma escola pública comprometida com os interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, investir em programas formativos contínuos e articulados às bases conceituais da EPT significa fortalecer o papel social dos IFs como espaços contra-hegemônicos de produção de saberes e de formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

A formação continuada dos docentes, portanto, não é um adendo às políticas institucionais, mas um eixo estruturante para a consolidação de um projeto educativo emancipador. Foi a partir dessa compreensão crítica da realidade docente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), marcada por múltiplos desafios formativos, pressões institucionais relativas a carga-horária docente e lacunas teóricas, que decidimos pela criação deste *Podcast*. A proposta emerge como uma iniciativa pedagógica comprometida com a ampliação do debate sobre a formação continuada em bases conceituais sólidas, a partir dos fundamentos que sustentam a EPT enquanto projeto político-pedagógico contra-hegemônico.

Mais do que um recurso didático, o *Podcast* se constitui como um produto educacional orientado pela concepção de que os processos formativos precisam dialogar com as condições concretas do trabalho docente, valorizando a experiência dos professores, socializando saberes e promovendo reflexões críticas sobre os sentidos da prática educativa.



Assim, pretendemos contribuir para o fortalecimento da identidade docente na EPT e para a consolidação de uma formação comprometida com a transformação social e a construção de uma escola pública, laica, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

EPISÓDIO #1

Introdução às Bases Conceituais da EPT

Neste episódio inaugural do IFactual cast, convidamos você a se aproximar das Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica. Nosso objetivo é oferecer um panorama introdutório que ajude você a compreender os fundamentos que estarão presentes ao longo da nossa série. Ao conhecer esse ponto de partida, você poderá acompanhar com mais clareza os episódios seguintes, que aprofundam temas como formação humana integral, trabalho, politecnia, currículo integrado e outros pilares que sustentam a EPT.

Ouvir esse episódio é fácil: clique no link ou escaneie o QR code

<https://open.spotify.com/episode/2UbF176sp30nFa44cdw4ba?si=JaOw5SZqRNuu8nkuPLSXgw>



EPISÓDIO #2

Formação Humana Integral/Omnilateral

No segundo episódio do IFactual cast aborda a formação humana integral - ou omnilateral - como fundamento central da Educação Profissional e Tecnológica. Ancorado na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, o episódio discute como essa concepção visa à superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, teoria e prática, ciência e cultura. A formação omnilateral parte do entendimento de que o ser humano se constitui historicamente por meio do trabalho e, portanto, sua formação deve possibilitar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, não se restringindo à qualificação técnica, mas incorporando criticidade, autonomia e consciência social.

Ouvir esse episódio é fácil: clique no link ou escaneie o QR code

<https://open.spotify.com/episode/6xvBv2Xb9lQfjIEyX3T2Dq?si=28H6d1pbRI-9jTTgNEdBtw>



EPISÓDIO #3

Politecnia

O terceiro episódio do IFactual cast tem como foco a politecnia, concebida como princípio formativo que integra os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica. A partir da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, o episódio explora a politecnia como superação da formação unilateral e da fragmentação do conhecimento, defendendo a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de produção. Essa abordagem busca formar sujeitos capazes de compreender a totalidade das relações sociais, articulando ciência, técnica, cultura e trabalho como dimensões indissociáveis da formação humana.

Ouvir esse episódio é fácil: clique no link ou escaneie o QR code

https://open.spotify.com/episode/4F7j7FXcm7pwQRBJTkmc6K?si=cZGcvS5QQnqHN-KW5_U5Ww



EPISÓDIO #4

Currículo Integrado

Neste quarto episódio do IFactual, discutimos o currículo integrado como expressão concreta do projeto político-pedagógico da Educação Profissional e Tecnológica. Ancorado nas bases do Materialismo Histórico-Dialético, o episódio aborda o currículo integrado como estratégia de superação da fragmentação do conhecimento e da dicotomia entre formação geral e formação profissional. Compreendido como construção coletiva e processual, o currículo integrado articula diferentes áreas do saber e busca formar sujeitos críticos, autônomos e historicamente situados, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Ouvir esse episódio é fácil: clique no link ou escaneie o QR code

<https://open.spotify.com/episode/1mkeB8uo3iAkq6MNIhzi3E?si=FHeghf1-R uClIOmyywfing>



EPISÓDIO #5

O Trabalho como princípio educativo

No quinto episódio do IFactual cast, aprofundamos o debate sobre o trabalho como princípio educativo, um dos fundamentos centrais da Educação Profissional e Tecnológica. Com base na tradição marxista e na perspectiva histórico-dialética, discutimos o trabalho não como simples atividade produtiva ou preparação para o mercado, mas como categoria ontológica fundante do ser social e mediação essencial para a formação humana integral. O episódio explora como essa concepção rompe com visões tecnicistas e instrumentais da educação, posicionando o trabalho como dimensão formativa, capaz de articular teoria e prática, ciência e cultura, conhecimento e transformação social.

Ouvir esse episódio é fácil: clique no link ou escaneie o QR code

<https://open.spotify.com/episode/4jCVQXoridXq7nvPhkOXp3?si=BaFul-riQ6iNyasbJol3ug>



EPISÓDIO #6

A Pesquisa como princípio pedagógico

O sexto episódio do IFactual cast discute a pesquisa como princípio pedagógico na formação oferecida pela Educação Profissional e Tecnológica. Sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético, o episódio apresenta a pesquisa não como etapa posterior ao ensino, mas como prática indissociável da atividade educativa. Parte-se do entendimento de que investigar é condição para a produção do conhecimento e para a leitura crítica da realidade. Assim, a pesquisa é tratada como processo formativo que estimula a autonomia intelectual, a curiosidade teórica e o desenvolvimento da consciência histórica, integrando ensino, trabalho e transformação social

Ouvir esse episódio é fácil: clique no link ou escaneie o QR code

<https://open.spotify.com/episode/3H0POXhwQ8VdBAI8bODvVo?si=I-LvKFscQ2mxqb6p3I3zqg>



EPISÓDIO #7

Episódio final - Encerramento

No episódio final do IFactual cast, retomamos os principais conceitos discutidos ao longo da série e reforçamos a importância de uma formação docente ancorada nas bases conceituais da EPT. Encerramos este ciclo com a reflexão de que fortalecer esses fundamentos é essencial para consolidar uma prática educativa crítica, integrada e comprometida com a transformação social.

Ouvir esse episódio é fácil: clique no link ou escaneie o QR code

<https://open.spotify.com/episode/3L4n6lvYn6ctN8Nv9csdLK?si=QmXBMZ6SSny32UvuhBDVdA>



Epílogo

A educação profissional e tecnológica que defendemos não se limita a transmitir conteúdos; ela forma sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Ao integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, reafirmamos que o conhecimento é um instrumento de emancipação e não de submissão. Que cada diálogo, cada reflexão e cada prática discutida aqui ecoe para além deste *Podcast*, inspirando ações concretas e comprometidas com uma sociedade mais justa, crítica e humanizada. Chegamos ao final desse *Podcast* com o sentimento de que precisamos já construir um novo começo, uma vez que o conhecimento sempre é refutável e passível de aprofundamento e/ou reformações e críticas. Para tanto, nos apropriamos do que Antonio Gramsci descreveu em um de seus discursos, na década de 1920, como o “pessimismo do intelecto, mas o otimismo da vontade”. É, somente a partir daí, que entenderemos a Educação Profissional e Tecnológica como um horizonte a ser alcançado, a partir de uma práxis comprometida histórica e socialmente.

Valquíria Rebouças Souza
Josina Maria Pontes Ribeira

REFERÊNCIAS

Clavatta, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

Gramsci, Antônio. **Cadernos do Cárcere: volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Marx, Karl. **Grundrisse: fundamentos da crítica da economia política.** Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 1978.

Marx, Karl. **O capital: crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

Moraes, Altino Farias de; Lobão, Mário Sérgio Pedroza. **Pesquisa como princípio pedagógico: orientações à gestão de ensino sobre pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio integrado.** Rio Branco, 2021.

Pacheco, Eliezer (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: propostas de diretrizes curriculares nacionais.** São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2012.

Pacheco, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Natal: IFRN, 2010. 28 p.

Ramos, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempo de regressão.** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 1, n. 1, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Natal, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1969.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, p. 152-180, abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

7 ANEXOS

Avaliação

6 respostas

[Publicar análise](#)

Área de formação

6 respostas

Letras Português/ Espanhol

Mestre em Ept

Humanas

Secretário executivo

Licenciatura em Ciências Biológicas

Mestre

Tipo de vínculo com a EPT

6 respostas

Docente

Egresso

Servidor/Discente

Servidor público e aluno

Servidora

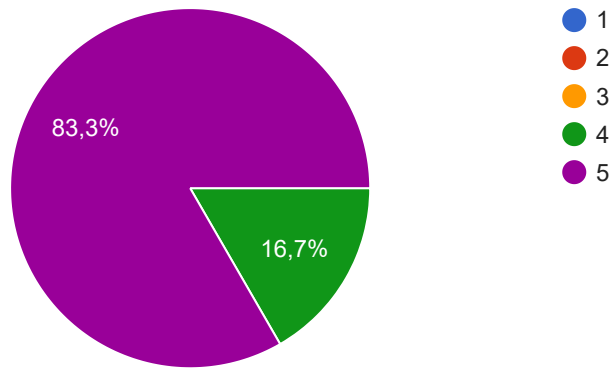
Servidora do IFAC



Os episódios do podcast foram apresentados de forma clara e objetiva?

 Copiar

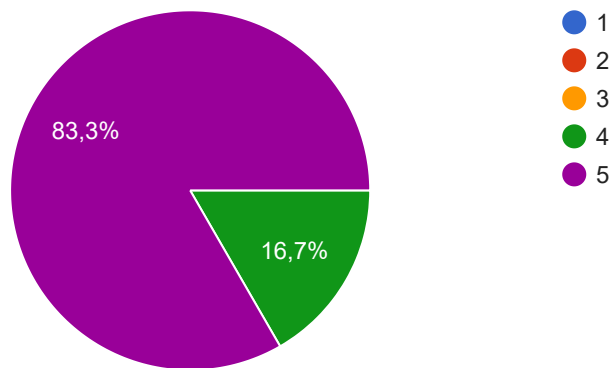
6 respostas



A linguagem utilizada foi acessível e de fácil compreensão?

 Copiar

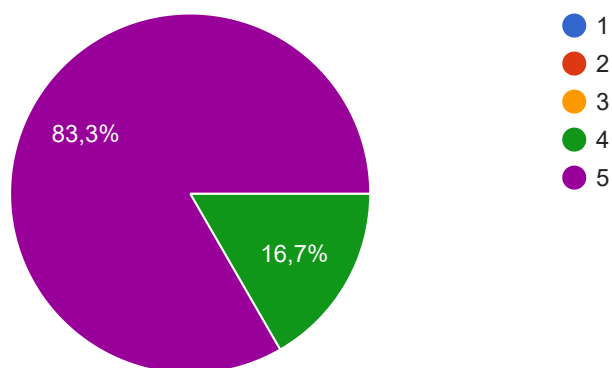
6 respostas



Os exemplos e explicações facilitaram o entendimento do conteúdo?

 Copiar

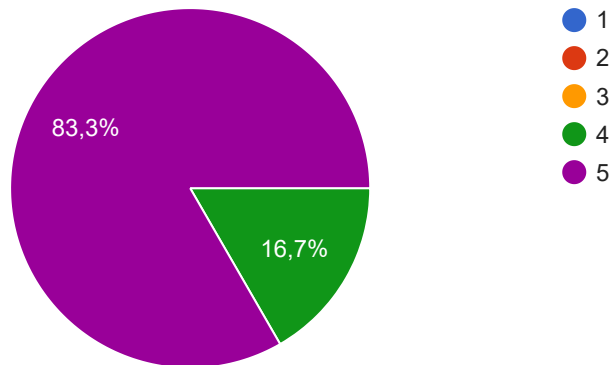
6 respostas



O podcast contribuiu para minha formação docente?

 Copiar

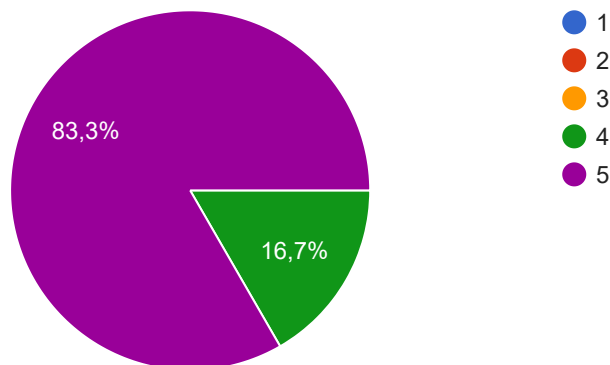
6 respostas



O podcast trouxe reflexões relevantes para minha atuação profissional?

 Copiar

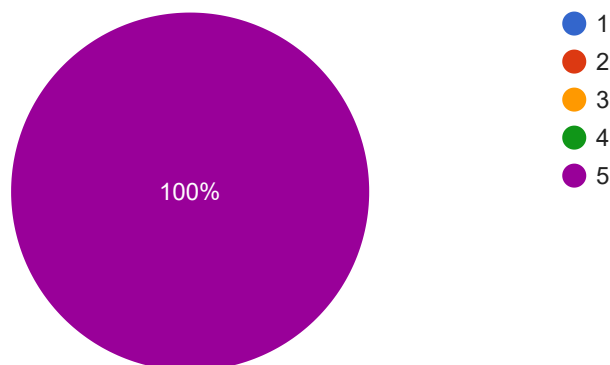
6 respostas



O podcast contribuiu para ampliar seus conhecimentos sobre as bases conceituais da EPT?

 Copiar

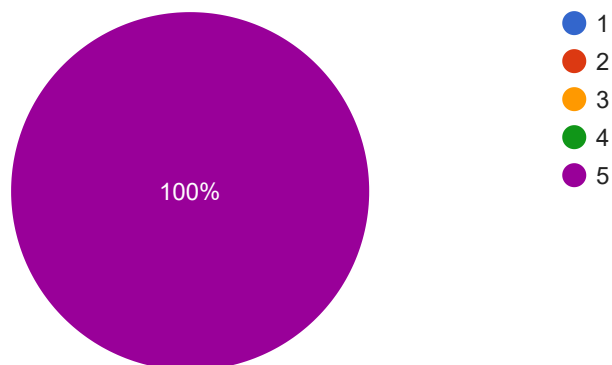
6 respostas



Você considera que o podcast pode ser útil para a formação de professores da Rede Federal?

 Copiar

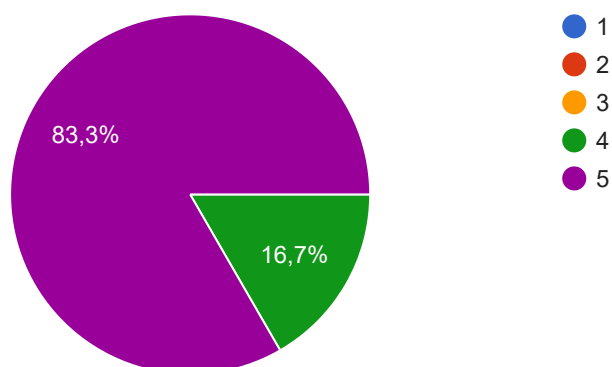
6 respostas



O podcast apresentou de forma clara o conceito de formação humana integral?

 Copiar

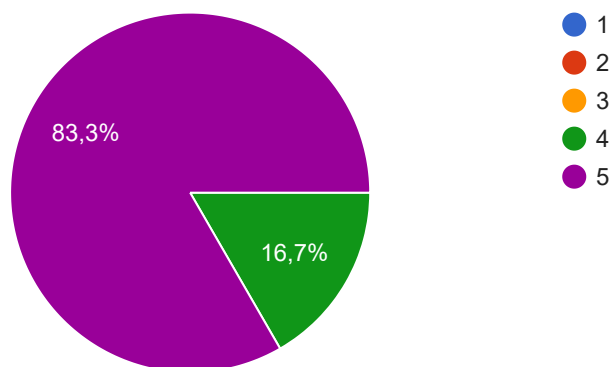
6 respostas



O podcast explicou com clareza a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura?

 Copiar

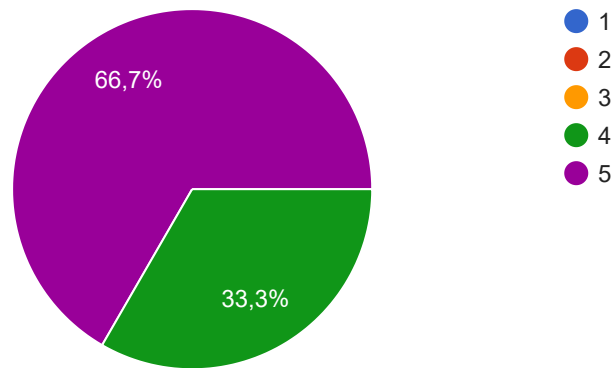
6 respostas



O conceito de politecnia foi abordado de uma forma que possa ser bem compreendido?

 Copiar

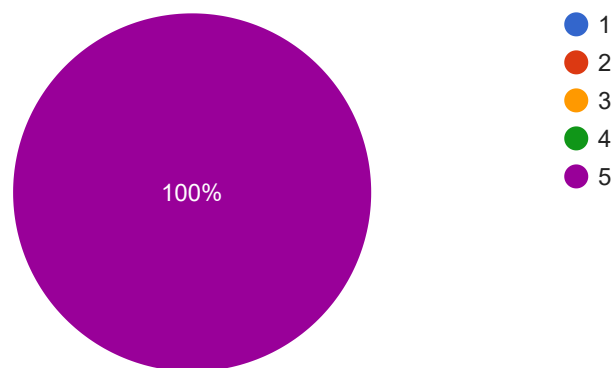
6 respostas



O podcast contribuiu para a minha compreensão sobre currículo integrado?

 Copiar

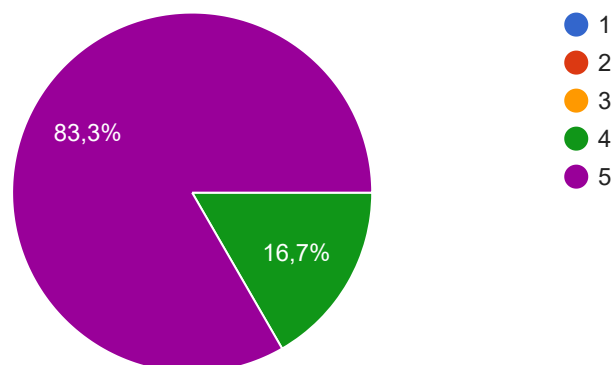
6 respostas



O conteúdo apresentado tem relação com minha formação?

 Copiar

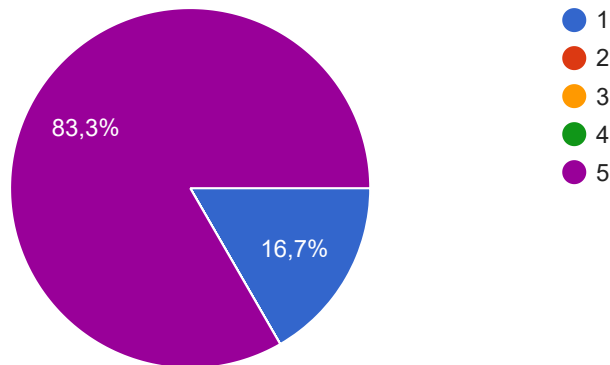
6 respostas



O conteúdo apresentado tem relação com minha prática docente?

 Copiar

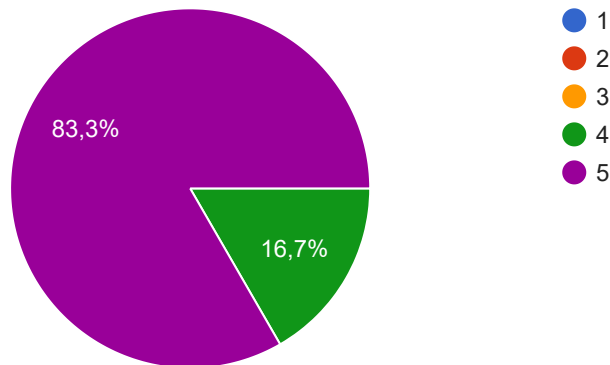
6 respostas



Após ouvir o podcast, senti-me instigado(a) a refletir sobre a Educação Profissional e Tecnológica?

 Copiar

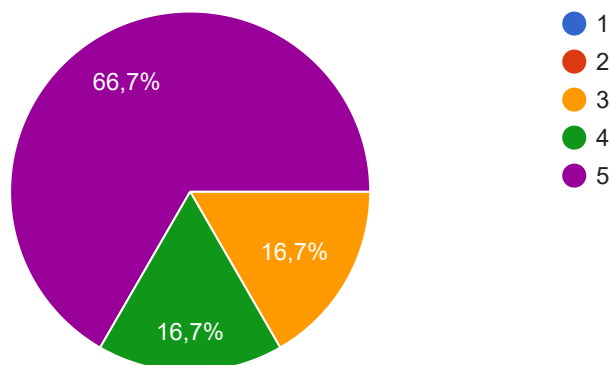
6 respostas



A duração dos episódios foi adequada?

 Copiar

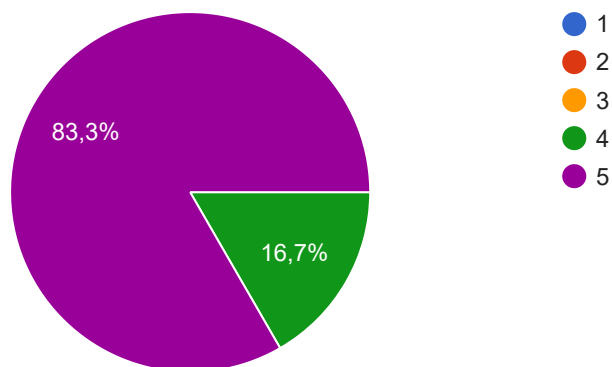
6 respostas



A organização dos tópicos favoreceu o entendimento?

 Copiar

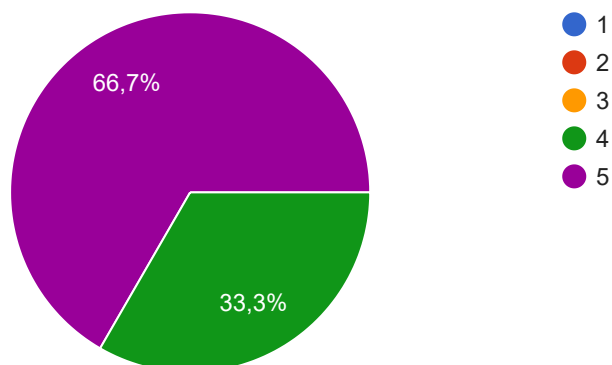
6 respostas



A qualidade do áudio foi satisfatória?

 Copiar

6 respostas



Comentários e sugestões. Sobre que assunto vc gostaria de ouvir mais?

6 respostas

O trabalho está maravilhoso. Parabéns 🍷

Duração maior dos episódios

formação humana integral

Sobre a história da EPT.

Está tudo claro e coerente.

Está tudo bem explicado.



Obrigada pela sua participação.

6 respostas

Eu q agradeço pela oportunidade de aprender.

Por nada

Foi uma satisfação

Por nada!

Agradeço a oportunidade

Conceitos esclarecedores.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários





[RC&E] Agradecimento pela submissão

2 mensagens

Maria Cristina Pansera de Araújo <revistaseletronicas@unijui.edu.br>

4 de dezembro de 2025 às 18:24

Responder a: Maria Cristina Pansera de Araújo <revistaseletronicas@unijui.edu.br>

Para: VALQUIRIA REBOUÇAS SOUZA <valquiria.souza@ufac.br>

VALQUIRIA REBOUÇAS SOUZA,

Agradecemos a submissão do trabalho "BASES CONCEITUAIS DA EPT: PROPOSIÇÕES TEÓRICAS PARA DISCUSSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO" para a Revista Contexto & Educação. Acompanhe o progresso da sua submissão por meio da interface de administração do sistema, disponível em:

URL da submissão: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/authorDashboard/submission/17575>

Login: 84301864253

Em caso de dúvidas, entre em contato via e-mail.

Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de compartilhar seu trabalho.

Maria Cristina Pansera de Araújo

AVISO LEGAL E DE PRIVACIDADE: Esta mensagem pode conter dados pessoais e informações confidenciais protegidas pela legislação vigente. Tendo recebido a mensagem por engano, apague-a imediatamente e informe o remetente, abstendo-se de usar ou divulgar seu conteúdo.

Valquiria Reboucas Souza <valquiria.souza@ufac.br>

4 de dezembro de 2025 às 18:43

Para: josina.ribeiro@ifac.edu.br

Valquíria Rebouças Souza

Assistente em Administração

Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas - CCET

Universidade Federal do Acre - UFAC

Br 364, Km 04, Distrito Industrial

Rio Branco, Acre

[Texto das mensagens anteriores oculto]