

Artigo Original

Os Estudantes Ingressantes Do Instituto Federal Do Ceará (2009 – 2023) E O Ensino Em Discussão

Students Entering the Federal Institute of Ceará (2009 – 2023) And The Teaching Under Discussion

Francisco Fabio Damasceno Montenegro¹

<http://lattes.cnpq.br/5817057124763004>/ORCID iD (0000-0001-5220-7554)

Francisco José Alves de Aquino²

<http://lattes.cnpq.br/7753822376652584>/ORCID iD (0000-0003-2963-3250)

1 - Professor Msc Efetivo do IFCE / Departamento da Indústria – campus Fortaleza. Doutorando em Ensino pela Renoen – Polo IFCE. E-mail: montenegro@ifce.edu.br;

2 - Professor Dr. Titular do IFCE / Departamento da Telemática, Renoen/Polo IFCE – campus Fortaleza. E-mail: fcoalves_aq@ifce.edu.br.

Resumo:

Este artigo analisa um recorte da trajetória dos estudantes ingressantes no Instituto Federal do Ceará (IFCE) entre 2009 e 2023, abordando principalmente a evasão e a conclusão de cursos. O objetivo é discutir a qualidade do ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e sua relação com a formação docente. A metodologia da pesquisa é de caráter qualitativo e bibliográfico, utilizando como base teórica autores como (Sousa e De Lima, 2025) e (Oliveira, 2006). O estudo utiliza dados oficiais do IFCE e de outras instituições para embasar suas análises sobre a evasão escolar e os desafios pedagógicos na EPT. Os dados do recorte revelam que os cursos técnicos apresentaram taxas de evasão entre 36,5% e 48,5%, enquanto nos cursos superiores os índices foram ainda mais altos, chegando a 62,8% em Mecatrônica Industrial. É possível que uma das razões determinantes para os altos índices de evasão seja a formação insuficiente dos professores da EPT, muitos dos quais são engenheiros sem preparação pedagógica. A ausência dessa formação fragiliza o processo de ensino e aprendizagem, compromete a adoção de metodologias ativas de aprendizagem e estimula a adoção exclusiva do modelo tradicional de ensino, focado na memorização e na reprodução de conteúdos. A verticalização do ensino nos Institutos Federais é vista como um desafio, pois a expansão das unidades nem sempre é

acompanhada de melhorias estruturais e pedagógicas. O estudo conclui que há necessidade de investimentos na formação docente e na adequação curricular para garantir um ensino de qualidade.

Palavras-chave: evasão escolar; qualidade do ensino; formação continuada.

Abstract:

This article analyzes a cross-section of the trajectories of students who entered the Federal Institute of Ceará (FICE) between 2009 and 2023, mainly addressing dropout and course completion. The objective is to discuss the quality of teaching in Professional and Technological Education (PTE) and its relationship with teacher training. The research methodology is qualitative and bibliographic, using as a theoretical basis authors such as (Sousa and De Lima, 2025) and (Oliveira, 2006). The study uses official data from FICE and other institutions to support its analyses of school dropout and pedagogical challenges in PTE. The cross-sectional data reveal that technical courses had dropout rates between 36.5% and 48.5%, while in higher education courses the rates were even higher, reaching 62.8% in Industrial Mechatronics. It is possible that one of the determining reasons for the high dropout rates is the insufficient training of PTE teachers, many of whom are engineers without pedagogical training. The lack of such training weakens the teaching and learning process, compromises the adoption of active

learning methodologies and encourages the exclusive adoption of the traditional teaching model, focused on memorization and reproduction of content. The verticalization of teaching in Federal Institutes is seen as a challenge, since the expansion of units is not always accompanied by structural and pedagogical improvements. The study concludes that there is a need for investment in teacher training and curricular adaptation to ensure quality teaching.

Keywords: school dropout; quality of education; continuous learning.

1 Introdução

Na pesquisa intitulada Impacto Social dos Estudantes do IFCE 2009 - 2023(IFCE, 2024) foi realizada uma análise abrangente pelo próprio IFCE. Nesta análise, cerca de 138 mil matrículas de estudantes que ingressaram nos cursos técnicos e de graduação presenciais do IFCE entre 2009 e 2023 foram avaliados levando em consideração alguns aspectos como o número de evadidos, o número de formados, dentre outros igualmente relevantes. Foi observado como esses estudantes estiveram inseridos no

mercado de trabalho, suas experiências no empreendedorismo e o avanço para a pós-graduação *stricto sensu*.

Neste artigo, fizemos um recorte desta pesquisa, apresentamos os dados nas Tabelas 1 e 2 e realizamos uma breve análise de seu conteúdo. O objetivo de realizar esta análise foi o de usá-la como motivação e pauta inicial numa discussão acadêmica a respeito da qualidade do ensino e da formação de professores da EPT.

Na Tabela 1, estão mostrados aspectos relevantes de cursos Técnicos Integrados ao ensino médio de cinco distintos departamentos do campus Fortaleza-IFCE no período de 2009 a 2023. Pode-se constatar que o percentual de evasão é elevado, variando entre 36,5% e 48,5%. Vale destacar que o curso de Eletrotécnica, do Departamento da Indústria, foi quem apresentou o maior percentual (48,5%) da amostra.

Tabela 1- Situação dos ingressantes no IFCE entre 2009-2023 – Campus Fortaleza – Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio – Categoria: dimensão 1 – empregos formais

Cursos Técnicos (Integrado)	Evadidos		Formados		Cursando		Trancados		Nº de Alunos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Edificações	118	36,5	199	61,6	2	0,6	4	1,2	323	100
Eletrotécnica	176	48,5	181	49,9	5	1,4	1	0,3	363	100
Informática	132	37,5	217	61,6	3	0,9	-	-	352	100
Mecânica	146	42,2	198	57,2	2	0,6	-	-	346	100
Telecomunicações	178	44,7	217	54,5	3	0,8	-	-	398	100

Fonte: IFCE (2024)

A Tabela 2 mostra que a evasão de alunos dos cursos superiores é

ainda mais expressiva do que a verificada nos cursos Técnicos

Integrados. Os cursos de Engenharia Mecatrônica e Mecatrônica Industrial são ofertados pelo Departamento da Indústria do campus de Fortaleza e os demais pertencem a três outros Departamentos do mesmo campus. Destaca-se que o Departamento da Indústria apresentou o maior

percentual de evasão de curso com 62,8%. Portanto, com base nas Tabelas 1 e 2, o Departamento da Indústria apresentou os maiores índices percentuais de evasão nos níveis de ensino médio e superior dentre todos os Departamentos listados.

Tabela 2- Situação dos ingressantes no IFCE entre 2009-2023 – Campus Fortaleza – Cursos Superiores – Categoria: dimensão 1 – empregos formais

Cursos (Superiores)	Evadidos		Formados		Cursando		Trancados		Nº de Alunos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Eng ^a de Mecatrônica	286	51,3	130	23,3	121	21,7	21	3,8	558	100
Mecatrônica Industrial	450	62,8	88	12,3	144	20,1	34	4,7	716	100
Eng ^a Civil	123	36,1	124	36,4	80	23,5	14	4,1	341	100
Eng ^a Telecomunicações	437	59,7	150	20,5	116	15,8	29	4,0	732	100
Eng ^a de Computação	388	58,0	152	22,7	110	16,4	19	2,8	669	100

Fonte: IFCE (2024)

Castaman e Vieira (2013, p. 8) afirmam que a docência na EPT [...] tem sido exercida por profissionais de diferentes áreas do conhecimento e com diferentes tempos de dedicação à instituição onde atuam. Essas autoras acrescentam que *alguns deles nunca tiveram contato com a formação pedagógica sistemática* (p.8). Segundo De Aguiar Brito, De Melo e Castaman (2021, p.23): [...] *na EPT ingressam profissionais de várias áreas de formação com pouco ou nenhum conhecimento acerca das ciências da educação e da prática docente.*

Com base no que foi exposto até aqui, este estudo levanta as seguintes questões a respeito da EPT:

como está a qualidade de ensino? Qual o perfil dos docentes? Como está a formação de professores? Trataremos brevemente dessas questões a partir de uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfica.

2 Metodologia

Usamos a pesquisa intitulada Impacto Social dos Estudantes do IFCE 2009-2023 divulgada em agosto de 2024 pelo IFCE como pauta inicial de uma discussão a respeito da qualidade do ensino na EPT e da formação inicial e continuada de seus professores por entendermos que estes aspectos e os alarmantes índices de evasão escolar e a baixa

conclusão de cursos estão relacionados entre si. Além disso, os resultados utilizados do estudo de (Sousa e De Lima, 2025) a respeito de professores não licenciados do Instituto Federal do Piauí enriqueceram a discussão pretendida aqui nesse artigo.

Metodologicamente, este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa e bibliográfica baseada em alguns autores como (Sousa e De Lima, 2025), (De Aguiar Brito; De Melo; Castaman, 2021) (Barbosa e Da Silva, 2019), (Carvalho e Souza, 2014), (Castro, 2015), (Pacheco, 2010), (Schön, 2009), (Alarcão, 2003), (Tardif, 2002), (Oliveira, 2000) e (Cunha, 2000). Eles serão usados como referencial teórico para melhor compreendermos o perfil docente da EPT.

3 A Qualidade do Ensino em Discussão

O Governo Federal anunciou em março de 2024 a criação de 100 novos Institutos Federais (Brasil, 2024). Sob uma possível perspectiva, essa criação acontece em detrimento da melhoria dos atuais Institutos Federais existentes: suas infraestruturas e seus laboratórios, por exemplo. Nesse sentido, aumenta o número de unidades da Rede Federal

pelo Brasil e conseqüentemente aumenta a quantidade de alunos matriculados e maior se torna a preocupação com a qualidade de ensino haja vista que serão exigidos bem mais recursos financeiros e humanos nos anos vindouros mediante essa forma de expansão.

As Tabelas 1 e 2 mostradas anteriormente têm algo em comum: muitos dos seus professores são bacharéis em Engenharia. Nesse sentido, a EPT depara-se com um obstáculo pedagógico desafiador: esses professores não possuem formação pedagógica inicial.

Um professor-engenheiro aprende seus conhecimentos técnicos e específicos de forma mecanizada e em geral, reproduz em sala de aula aquilo que aprendeu imitando seus antecessores. Esse tipo de professor, como citado por Castro (2015, p.17), *aprende a dar aula por ensaio e erro, desconsidera o mundo do aluno e usa a avaliação de aprendizagem como instrumento de controle do comportamento do aluno, para estabelecer sua autoridade em relação ao aluno fazendo pressão sobre ele. Na concepção desse docente, o bom professor é que dá nota baixa e que reprova* (Castro, 2015, p.17).

Além da falta pedagógica na

formação inicial, são inúmeros e históricos os desafios enfrentados pelos professores-engenheiros da EPT. Os autores Aranha, Dos Santos Nogueira e Santos (2022, p.12) indicam alguns destes: *a discrepância entre teoria e prática, a falta de experiência em lidar com estudantes e a necessidade de formação continuada para prover o aperfeiçoamento profissional*. Nesse contexto, segundo Tardif (2002, p.115): [...] *noções tão vastas como pedagogia, didática, aprendizagem, etc., não têm nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las, isto é, de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente*.

É sabido que a evasão escolar e o baixo rendimento acadêmico sofrem influências de fatores sociais, culturais e financeiros. Por isso, para que não haja interpretações distorcidas da realidade, deixemos claro que não imputamos aos professores a responsabilização quanto à elevada evasão escolar e aos demais aspectos que foram revelados na pesquisa a respeito dos estudantes ingressantes no IFCE no período de 2009 até 2023. Pelo contrário, por acreditarmos em suas capacidades e competências vimos neles uma

oportunidade para após uma formação continuada em metodologias ativas seja possível contribuir com mudanças para o cenário identificado.

Em tempos nos quais o mundo está mais acelerado, interligado, dinâmico e tecnológico, não é mais concebível que um aluno seja tratado como uma *esponja*, especialmente em cursos técnicos e de engenharias da EPT. Isto é, o aluno não pode ser visto com um ser passivo que apenas absorve informações por transferência advindas do professor para depois transformá-las em conhecimento. Freire (2023, p.47) coloca que um docente desde sua formação profissional deve saber: *que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*. Para Sousa e De Lima (2025, p.36), *o ato de ensinar não deve ser interpretado como uma simples transmissão de um saber*. Todavia, levanto a questão: como um professor-engenheiro pode se tornar capaz de tal façanha sem ter tido formação pedagógica?

A falta de formação pedagógica dos professores da EPT também é responsabilidade das próprias instituições de ensino como os Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia e Universidades Federais. Essas instituições valorizam a formação acadêmica, mestrado e doutorado, no entanto, não exigem a formação pedagógica como requisito obrigatório para a admissão em concurso público nesse segmento da educação. Nesse contexto, sob nossa perspectiva, essas instituições se equivocam ao valorizar o tempo de serviço na docência como se isto compensasse ou equivalesse a um curso de formação de professores com bases pedagógicas.

É fácil encontrar na literatura trabalhos de pesquisadores que corroboram o pensamento de Schön (2009) ao defenderem que *a formação do professor se dá pela vivência no trabalho docente cotidiano e pela reflexão do próprio docente sobre essa prática* (Carvalho e Souza, 2014, p. 886). Para Alarcão (2003, p.45): *na escola e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas*. No entanto, como um professor-engenheiro sem formação pedagógica seria capaz de fazer essa reflexão? Segundo Oliveira Jr. (2008, p.65), sem formação pedagógica inicial, essa

capacidade fica prejudicada no docente.

Oliveira Jr. (2008, p.64) comenta que *alguns professores de cursos técnicos, graduados em engenharia ou em outras profissões, buscam espontaneamente os cursos de licenciatura em pedagogia, mas acabam se frustrando*. Essa frustração acontece, acrescenta esse autor, *pois, nesses cursos, os conteúdos e mesmo a vivência docente se limitam ao domínio da formação de professores para o ensino fundamental* (p.65).

Outro relevante aspecto nesse contexto de formação inicial diz respeito aos professores da área pedagógica que ministram disciplinas propedêuticas na EPT. Segundo Carvalho e Souza (2014, p.886), *os cursos de Pedagogia têm carências de disciplinas ou componentes curriculares do campo de educação profissional em seus currículos*. Ainda segundo esses autores, *existe também a carência de estudos e pesquisas sobre a epistemologia da EPT e, por consequência, sobre uma pedagogia das disciplinas técnicas* (p.886). Com base nas citações de Carvalho e Souza (2014), pode-se afirmar que a qualidade do ensino sofre influências dos aspectos elencados.

Pacheco (2010, 2010, p.37)

relata um aspecto sensível que é marcante na EPT: a necessária vinculação entre a teoria e a prática que deve ser abordada nas disciplinas técnicas e propedêuticas. Em suas palavras é *algo bastante complexo*:

[...] as Instituições de EPT [...] traziam em seu currículo disciplinas técnicas que obrigatoriamente exigiam a relação entre teoria-prática, entre o saber-fazer, ou seja, uma **integração entre saberes** da mesma disciplina e interdisciplinares – **o que em geral não se concretizava**. Na verdade, dado o mosaico da formação dos que atuam nas escolas de formação profissional – que vai de professores formados nas escolas de educação a técnicos recém-saídos dos cursos técnicos, de tecnólogos e engenheiros de diferentes áreas a mestres e doutores especializados em diversos campos do conhecimento –, atingir essa aglutinação de saberes certamente é **algo bastante complexo**.(grifos nossos).

Esse relato ratifica que a verticalização do ensino na EPT impactada na qualidade do ensino. Naturalmente, essa verticalização se concretiza oficialmente quando os

Institutos Federais ofertam cursos desde a educação básica até a pós-graduação.

Em *site* oficial, o IFCE divulga a sua visão institucional como sendo: *ser referência no ensino, pesquisa, extensão e inovação, visando à transformação social e ao desenvolvimento regional* (IFCE, 2025).

Mediante do conceito de visão institucional do IFCE, levantamos uma questão inquietante: a qualidade do ensino dessa instituição é boa? E de uma forma mais ampla, como está essa qualidade quando o cenário é a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? Todavia, conforme dito pelo professor norte-americano William Edwards Deming, *o que não pode ser medido, não pode ser gerenciado*. Sendo assim, compreendemos que o IFCE deu um passo essencial para se conhecer melhor por meio da pesquisa que estudou o impacto dos seus estudantes no período de 2009-2023.

Pesquisas como esta do IFCE, com dados bem consolidados, podem incentivar aos gestores da EPT a cobrarem do Governo Federal a adoção de políticas públicas específicas que valorizem ainda mais as instituições públicas e privadas

desse segmento da educação. É necessário que tais políticas enalteçam a qualidade do ensino por meio de uma padronização de cursos de formação de professores que atendam as necessidades peculiares da EPT e valorizem os próprios professores com melhores condições salariais e de trabalho.

3.1 A Verticalização do Ensino na EPT

Segundo Pacheco (2010, p.26) a verticalização do ensino é uma característica positiva da EPT quando se pensa em construção de saberes em seus diversos níveis de ensino:

[...] a organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização.

O IFCE criou recentemente o seu Acervo de Histórias e Memórias (IFCE, 2022). Nesse acervo, um de

seus ex-diretores do campus Fortaleza comenta a respeito da verticalização do ensino e reforça, em nossa análise, a necessidade de discussões acadêmicas que sejam pautadas: na qualidade do ensino, no perfil dos professores da EPT e na formação continuada dos docentes:

[...] eu acho que a gente precisa resgatar o *ethos* do que nós somos e do que nós éramos desde a Escola de Artífices até a Escola Técnica e que era **um ensino que articulava a formação prática com a formação teórica.** Nós estamos nos teorizando demais, nos bacharelado demais, **nos verticalizando demais e abandonando um pouco essa tradição que foi a tradição da integração teoria e prática.** [...] a escola precisa resgatar isso, resgatar sua tradição formativa como base para construir, inclusive, a sua identidade como Instituto Federal - Samuel Brasileiro Filho, ex-diretor da ETFCE de 1994-1998. (IFCE, 2022) (grifos nossos).

3.2 O Histórico Perfil do Professor da EPT

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica completou

115 anos de existência em 23 de setembro de 2024 e para compreendermos bem o perfil do professor atuante na EPT é preciso buscar respostas que estão na origem de sua história.

Os autores Vieira e Souza Junior (2016, p.153) colocam que a EPT: [...] *acompanha o homem desde os tempos mais remotos, quando se transferiam os saberes e técnicas profissionais pela observação, pela prática e pela repetição*. Note-se que nesse contexto é revelado um viés tecnicista, o do *saber-fazer* de forma mecanizada. Em casos assim, o processo de ensino e aprendizagem visa exclusivamente preparar os alunos para atenderem as demandas do mercado de trabalho por meio de uma aprendizagem que é baseada na ação do aprender-fazendo. Esse tipo de cenário foi iniciado no período colonial brasileiro e perdura até os dias atuais por meio de cursos técnicos de nível médio que são ofertados por instituições públicas e privadas os quais captam jovens adultos e adolescentes que almejam ingressar no mercado de trabalho o mais rápido possível em busca de seu sustento financeiro, ainda que recebendo baixos salários. Conforme lembrado por Gariglio e Burnier (2012, p.212)

esse viés tecnicista é também fortemente empregado na rede privada da EPT por meio do Sistema S (senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) que:

[...] permitiu a essas instituições de formação profissional desenvolver uma mentalidade nitidamente empresarial e incorporar, em sua estrutura e organização, procedimentos eminentemente utilitários.

O viés tecnicista do saber-fazer mecanicamente é também manifestado *por meio do Decreto 2208/97 no qual permite que o professor seja substituído por um instrutor ou monitor* (Oliveira, 2000, p.44). Sendo assim, conforme afirmam Gariglio e Burnier (2012, p.213), *a responsabilidade docente fica reduzida ao treinamento ou à capacitação e não considera a complexidade do ato educativo*. Barbosa e Da Silva (2019, p.17589) criticam *a falta de vontade política, tanto do poder público como dos próprios gestores educacionais ao permitirem substituir professores por instrutores*. Essas autoras acrescentam que a EPT apresenta fragilidades que são críticas: *trata-se das licenciaturas, dos currículos e das*

políticas educacionais para esta modalidade de ensino que não se consolidaram, e a necessidade da formação de seus professores.

Em virtude de o professor agir como instrutor, portanto, atuando sob um viés tecnicista do saber-fazer, Gariglio e Burnier (2012, p.213) afirmam que esse professor, que é da EPT, *não se percebe como docente e não se sente como sendo um profissional da educação.* Para Sousa e De Lima (2025, p.34) *é preciso reconhecer a importância do conhecimento profissional para a construção da profissão, assim como a do fazer pedagógico para se profissionalizar como professor.* Urbanetz (2012, p.871), afirma *que um professor da EPT se assemelha a um trabalhador que realiza inúmeras tarefas seguindo o modelo toyotista.*

Sousa e De Lima (2025) apresentaram um estudo a respeito de professores que não são licenciados para o exercício da docência no Instituto Federal do Piauí, campus Corrente, que fortalece e se alinha ao que foi apresentado até aqui. Segundo essas autoras, *a maioria dos docentes possuía formação superior em áreas específicas como Administração e Engenharia, no entanto, sem licenciatura e com experiência na*

docência que variou de 6 a 10 anos (p.36). Sousa e De Lima (2025, p.35) identificaram desafios enfrentados pelos professores não licenciados que nos permitem associá-los a aspectos construtivos do perfil do professor da EPT, são eles:

[...] a ausência de licenciatura dificulta a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem; muitos docentes enxergam o ensino apenas como preparação para o mercado de trabalho, portanto, sem formação cidadã; vários docentes não participam de formação continuada e alegam a falta de tempo, interesse ou apoio da instituição onde trabalham.

Uma característica marcante do perfil de um professor da EPT pública é que seus professores ingressantes são normalmente doutores e mestres. Sousa e De Lima (2025, p.36) identificaram que 30,8% dos docentes já ingressaram com o título de doutor, 30,8% com mestrado, 30,8% com especialização lato sensu e apenas 7,6% com graduação no Instituto Federal do Piauí. Esse perfil de docente costuma ter dificuldades em relacionar a teoria da prática, fragilizando assim, o processo de ensino e aprendizagem. Vale lembrar

que segundo o Decreto 8268 (2014), a EPT observará como premissa a indissociabilidade entre teoria e prática. É importante destacar que segundo o Art. 62 da Lei nº 9.394/96, Brasil(1996), *a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena*. Entretanto, afirmam Sousa e De lima (2025, p.36): *tem-se assistido no Brasil o ingresso de diversos professores sem a formação mínima prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), qual seja, de nível superior em licenciatura*.

3.3 A Formação Continuada de Professores na Educação Profissional

A formação continuada de professores é um dos pilares essenciais para o avanço da educação, especialmente no contexto da EPT. Essa formação não se resume a um processo pontual, mas deve ser entendida como um processo contínuo e permanente de aprimoramento das práticas pedagógicas, possibilitando aos educadores a atualização constante frente às mudanças no cenário educacional e às necessidades dos estudantes. No caso da EPT, a formação continuada adquire uma

relevância ainda maior, pois lida com a formação de cidadãos preparados para os desafios do mercado de trabalho e do desenvolvimento social.

A EPT visa fornecer aos estudantes não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas para a inserção e o desenvolvimento no mundo do trabalho. Para que essa proposta seja bem-sucedida, é crucial que os professores estejam atualizados tanto em relação ao conteúdo específico de suas áreas de atuação quanto às novas metodologias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem ativa, a autonomia do aluno e a conexão entre teoria e prática. Nesse sentido, a formação continuada contribui diretamente para que os educadores possam adaptar seus métodos às novas demandas educacionais e às mudanças tecnológicas que impactam o mercado de trabalho.

Entretanto, se para uma instituição de ensino da EPT já é um desafio enorme formar profissionais com viés unilateral, tecnicista, voltado apenas ao fazer ou saber fazer, imagine garantir uma formação holística, onde acima de tudo, são formados cidadãos para exercerem sua cidadania de maneira plena e responsável. Sem dúvida, creio que

estamos diante de mudanças que se efetivadas impõem quebra de paradigmas de um sistema de ensino que está enraizado no tradicionalismo e na mecanização da aprendizagem.

A EPT é uma parte complexa do sistema educacional brasileiro. Ela engloba diferentes níveis de ensino e modalidades distintas de cursos, no entanto, este combo não veio acompanhado de políticas públicas específicas para a formação de seus professores. Para Carvalho e Souza (2014, p.888), *as discussões a cerca da EPT identificam um histórico de fragmentação, improviso e insuficiência de formação pedagógica na prática de muitos desses professores.*

Segundo Oliveira (2006, p.7) *os matriculados nos Programas de Formação Pedagógica de Docentes do Ensino Técnico não têm a expectativa de serem professores, profissionais da educação, mas sim, profissionais de outra área que aprenderam a dar aulas.* Para inúmeros professores, o exercício da docência é uma função secundária e por isso, não mostram interesse em investir tempo e esforços numa formação continuada.

Oliveira (2006, p.7) faz um alerta relevante para a EPT: *quem ingressa nos programas de formação*

pedagógica não conta com condição de definir, com clareza, a priori a(s) disciplinas(s) em que irá se habilitar. [...] considerando, sobretudo, a variada gama de áreas/habilitações/disciplinas dos cursos técnicos. Para essa autora, a formação de professores da EPT deveria ser: *pública, gratuita, laica, democrática e qualidade social; ser regular, ter a forma e nível da Licenciatura Plena* (p.7-8).

Um aspecto que influencia negativamente a profissionalização dos docentes da EPT é a carência de produção científica conforme apontado por Barbosa e Da Silva (2019, p.17589), (Gariglio e Burnier, 2012, p.212), Urbanetz (2012, p.864) e Oliveira (2006, p.7). Essa carência pode ser entendida a partir da compreensão da colocação de Cunha (2000b, p.89): *os historiadores da educação brasileira se preocuparam, principalmente, com o ensino das elites e do trabalho intelectual.* Além disso, Cunha (2000a, p.1) afirma que *os estudos sobre a educação escolar têm privilegiado pesquisas sobre o ensino superior e sobre o ensino médio, em detrimento do ensino profissional.*

Para Barbosa e Da Silva (2019, p.17585), *a formação continuada compreende dimensões coletivas,*

organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores. Assim sendo, essas autoras acrescentam que nesse tipo de formação é preciso buscar a reflexão sobre a prática educacional e o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (p.17585).

4 Considerações Finais

Discutimos a qualidade do ensino na EPT e o perfil de seu professor. A verticalização do ensino foi abordada e foram apontados pontos positivos e negativos em sua aplicação. Muitos docentes são engenheiros sem formação pedagógica, o que compromete a adoção de metodologias inovadoras e práticas educacionais mais eficazes. A formação continuada para docentes é essencial e precisa ser incentivada e apoiada institucionalmente. A experiência em sala de aula não substitui a formação pedagógica e as regras de concurso público precisam ser revistas quanto a esse critério de avaliação.

Faltam políticas públicas específicas para a EPT que promovam a qualificação e a valorização profissional dos professores. A

qualidade do ensino na EPT depende da superação de desafios estruturais e pedagógicos, sendo fundamental a implementação de programas de formação continuada que preparem melhor os docentes para a realidade do ensino técnico e tecnológico.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professor-investigador**: Que sentido? Que formação? In: B. P. Campos (Org.), Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora, Vol. 1, pp. 21-31, 2003.

ARANHA, Leila Tania Azevedo; DOS SANTOS NOGUEIRA, Solange; SANTOS, Bergston Luan. A formação docente para a educação profissional técnica e tecnológica: problema, solução ou desafio?. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 22, p. e13374-e13374, 2022.

_____.BRASIL-2024. **Criação de novos Institutos Federais**. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais-1>; acesso em: 20 fev.2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96. Estabelece as diretrizes da educação nacional: Senado Federal.1996.

BARBOSA, Jane Rangel Alves; DA SILVA, Stella Alves Rocha. Políticas de formação de professores para a educação profissional: trajetórias e desafios. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 17580-17593, 2019.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: Um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 883-908, 2014.

DE AGUIAR BRITO, Celielson; DE MELO, Silvilene Brito; CASTAMAN, Ana Sara. Desafios na formação de professores na/para a educação profissional e tecnológica. **Revista Principia**, n. 56, p. 22-30, 2021.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação continuada de professores da educação profissional. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 2, n. 3, p. 7-15, 2013.

CASTRO, Rosângela Nunes Almeida de. A teoria da prática: a aula de engenharia. **International Journal on Alive Engineering Education**, v. 2, n. 1, p. 15-20, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp, Brasília: Flacso, 2000a. Impresso.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 89-107, 2000b. Impresso.

FEITOSA, Girlene. **Formação de professores e as tecnologias digitais**: a contextualização da prática na aprendizagem. 1. ed. Jundiaí, SP. Paco Editorial, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 76ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. Impresso.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, v. 28, p. 211-236, 2012.

_____.IFCE.2022.IFCE.SANUSB.Ace rvo.**Historia e memória do IFCE**. 2022. Disponível em: <http://ifce.sanusb.org/historia/#event-acervo-online-entre-a-historia-e-a-memoria-do-ifce-brprofepct-ce>. Acesso em: 12 mar. 2025.

_____.IFCE.2024.IFCE-egressos.2024.**Resumo por curso do Impacto social dos estudantes do IFCE (2009-2023)**. Disponível em: <https://egressos.ifce.edu.br/resumos-por-curso/#fortaleza>. Acesso em: 25 fev.2025.

_____.IFCE.2025.IFCE.**Missão-Visão**: reitoria. Reitoria. 2025. Disponível em: <https://ifce.edu.br/aceso-a-informacao/Institucional/missao-visao-e-valores>. Acesso em: 19 fev. 2025.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 40-62, 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação & Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2006.

OLIVEIRA JR., W. *A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções*. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação - Universidade Católica de Santos. 2008.

_____.PACHECO, Eliezer Moreira.
Os Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC.2010.
https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf; acesso em: 25 fev.2025.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Penso Editora, 2009.

SOUSA, Luana Cristina Aguiar Louzeiro; DE LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves. PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: desafios e propostas para uma formação continuada em serviço. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 7, n. 1, p. 30-41, 2025.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37.2002.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Rev. Diálogo Educ**, p. 863-883, 2012.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; DE SOUZA JÚNIOR, Antônio. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**, v. 12, n. 40, p.152-169, 2016.