

# Formação pedagógica para não licenciados: a oferta de cursos nos Institutos Federais

## *Pedagogical training for non-licenses: the offer of courses in Federal Institutes*

**Recebido:** 04/09/2022 | **Revisado:** 05/10/2024 | **Aceito:** 08/10/2024 | **Publicado:** 18/11/2024

**Virgínia Soares de Campos**

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6769-4615>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

**E-mail:** [vivirginiasc@gmail.com](mailto:vivirginiasc@gmail.com)

**Cristhianny Bento Barreiro**

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7547-1905>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

**E-mail:** [cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br](mailto:cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br)

**Como citar:** CAMPOS, V. S.; BARREIRO, C. B. Formação pedagógica para não licenciados: a oferta de cursos nos Institutos Federais. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 3, n. 24, p.1-22 e14327, nov. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



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

### Resumo

Inserida no campo da formação de professores, a investigação surge da necessidade de conhecer o campo da formação inicial de professores para EPT e tem como objetivo identificar e analisar as oportunidades formativas destinadas à formação inicial docente de graduados não licenciados no âmbito dos Institutos Federais. Foi realizada uma pesquisa documental nos sites dos Institutos Federais que compõem a Rede Federal. Os resultados referem-se à caracterização dos cursos encontrados e seu perfil formativo e apresentam relações entre a legislação e a realidade encontrada nos cursos. Conclui-se que o protagonismo dos Institutos Federais pode colaborar na constituição de uma unidade na formação de professores para EPT.

**Palavras-chave:** Formação Pedagógica; Formação de Professores; Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais.

### Abstract

Inserted in the field of teacher training, the research arises from the need to know the field of initial teacher training for PTE and it aims to identify and analyze training opportunities for the initial teacher training of non-graduated graduates within the scope of Federal Institutes. Documentary research was carried out on the websites of the Federal Institutes that make up the Federal Network. The results refer to the characterization of the courses found and their training profile and present relationships between the legislation and the reality found in the courses. It is concluded that the role of the Federal Institutes could collaborate in the constitution of a unit in the training of teachers for PTE.

**Keywords:** Pedagogical Training; Teacher Training; Professional and Technological Education; Federal Institutes.

## 1 INTRODUÇÃO

A investigação aqui apresentada está inserida no campo da educação e da formação de professores, especificamente para a Educação Profissional e Tecnológica.

Há alguns anos, a educação brasileira passa por momentos em que não é reconhecida socialmente e é, ainda, desvalorizada; o mesmo ocorre com os profissionais que a ela se dedicam, os professores. A formação desses profissionais, no âmbito da educação profissional, é um tema emergente e ainda pouco discutido no contexto acadêmico, embora sejam empenhados esforços nesse sentido.

Ao estudar a história da educação, pode-se perceber que, inicialmente, a educação no Brasil era de responsabilidade dos jesuítas, desde o momento da colonização, em que houve a disseminação religiosa e educacional, passando em seguida a ser de responsabilidade da coroa portuguesa e, após a proclamação da Independência do país, do Estado brasileiro.

Na transição de colônia a Estado independente, segundo Louro (2015, p. 443), havia a necessidade de construir uma nova imagem do país, “que até então era visto como colonial, primitivo e atrasado”. Para isso, era importante o investimento na educação para a modernização do país. Para tanto, os legisladores determinaram, em meados de 1827, o estabelecimento de “escolas de primeiras letras”.

O processo de profissionalização da docência teve seu início com a criação das escolas normais, em 1835, para ambos os sexos. Naquele primeiro momento, a profissão era predominantemente ocupada por homens. No entanto, com a urbanização e industrialização, os homens migraram para profissões fabris, em busca de melhores salários e gradualmente, as mulheres passaram a ocupar as salas de aula. Assim, as escolas normais passariam a formar mais mulheres do que homens, acarretando em uma feminização do magistério, que seria então “mais adequado para a mulher, por exigir o cuidado de crianças; ser professora é, de certa forma, uma extensão do papel de mãe” (Louro, 1989, p. 35).

As classes eram divididas em classes de meninos, com professores homens, e classes de meninas, ensinadas por professoras, que deveriam ser idôneas, dignas do ensino, por sua honestidade, prudência e conhecimentos. Naquela época, a docência por mulheres era vinculada à maternidade e à vocação. À mulher cabiam os papéis de civilizadora, moralizadora e difusora do altruísmo, e o ideal feminino implicava o recato e o pudor. O magistério representava uma extensão da maternidade e era representado como uma atividade de amor, entrega e adoção, o que, em grande medida, permanece como representação até os dias atuais, corroborando para que a profissão seja menos valorizada e pior remunerada.

Enfim, o processo de profissionalização da docência se deu em um território de disputas e de luta contra preconceitos, sobretudo no que diz respeito às mulheres. Hoje em dia, a luta ainda continua para que se possa pensar a docência como profissão, principalmente quando se tem a depreciação e desvalorização da educação, por todas as esferas do governo.

Percebe-se que, ao longo dos anos, a formação docente passou por mudanças. No entanto, por ser um processo contínuo que dura a vida toda do professor, ela passa por adaptações e transformações, conforme o momento e

contexto em que se realiza, bem como o resultado das disputas e negociações que a cercam.

Assim, surge o tema desta pesquisa: a formação pedagógica de não licenciados no âmbito dos Institutos Federais.

A pesquisa aqui descrita é derivada do projeto “O professor da Educação Profissional e Tecnológica: ingresso na carreira e desenvolvimento profissional docente”, cujo objetivo foi “identificar de que maneira os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que compõem a Rede Federal, selecionam professores para atuar nas disciplinas técnicas específicas” (Barreiro; Campos, 2021, p. 1510).

Nos resultados desta primeira fase do projeto, foram encontrados 141 editais de concurso público para a carreira do magistério na educação básica técnica e tecnológica, no período de 2015 a 2020, em todos os 38 Institutos Federais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Destes nenhum indicava que a formação pedagógica era tida como requisito básico para investidura no cargo, porém 51 editais de 21 institutos diferentes apontavam, de alguma forma, a necessidade da conclusão de um curso de formação equivalente à licenciatura após a nomeação, em períodos variáveis antes do fim do estágio probatório.

A partir deste dado, tendo em vista que mais da metade dos Institutos Federais indicam, em algum momento, a necessidade de uma formação pedagógica, surge a necessidade de identificar quais os espaços formais em que ela se dá. Portanto, em um segundo momento, partiu-se para a investigação que origina a escrita deste artigo, tendo como questão motivadora: “Quais as oportunidades formativas para graduados não licenciados no âmbito dos Institutos Federais?”.

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar e analisar as oportunidades formativas destinadas à formação inicial docente de graduados não licenciados no âmbito dos Institutos Federais. Para atingi-lo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: identificar os cursos ofertados nos Institutos Federais que habilitam para a docência; descrever os cursos ofertados nos Institutos Federais; conhecer os perfis formativos desses cursos; e comparar os cursos ofertados nos Institutos Federais que habilitam para a docência.

No decorrer deste artigo, será exposto o referencial teórico que embasa a pesquisa, o percurso metodológico adotado e os resultados do estudo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para que se possa compreender o objeto de estudo desta pesquisa, conceitua-se formação docente e desenvolvimento profissional – conceito fundamental à discussão da docência - tópicos fundamentais para o desenvolvimento deste artigo e, posteriormente, apresentam-se legislações pertinentes que regem a instituição e a regulamentação de cursos de formação pedagógica no país.

A formação de professores é, segundo Garcia (1992), um *continuum*, uma vez que se trata de um processo com princípios éticos, didáticos e pedagógicos, em que se deve criar uma rede de aperfeiçoamento coerente, para que se mantenha a

qualidade de ensino. A formação inicial é, portanto, o primeiro passo deste processo denominado “desenvolvimento profissional”, que tem caráter contínuo e evolutivo. Para este autor, a formação pode ser compreendida como

[...] uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com um duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito (Garcia, 1992).

Nesse sentido, Baptista (2010) diferencia o desenvolvimento profissional da formação, admitindo que existe a necessidade de uma formação ao longo da vida para que haja tal desenvolvimento, da seguinte forma:

A formação está localizada no tempo, é apresentada ao professor através de um programa de formação previamente construído pelo formador tendo em conta as carências do professor, apresenta-se, preferencialmente, sob a forma de cursos. O professor tem o papel de receptor dos conhecimentos e da informação que lhe são transmitidos. A formação é compartimentada por assuntos ou por disciplinas, parte invariavelmente da teoria e, frequentemente, não chega a sair desta (Baptista, 2010, p. 49).

Baptista (2010) compreende que o desenvolvimento profissional do professor tem uma natureza contínua, utilizando-se de reflexões sobre suas práticas e projetos. A autora indica que a formação se baseia nas potencialidades do professor, que são desenvolvidas ao longo da vida e de sua carreira, através de reflexões sobre a prática e transformações no modo de agir e pensar suas atitudes e atividades.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, com a finalidade dos professores irem ao encontro das necessidades e interesses de cada aluno, contribuindo para uma melhoria das instituições educativas (Baptista, 2010).

Garcia (2009, p. 10) define o desenvolvimento profissional

[...] como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores.

Segundo Gomes (2018), pode-se entender o desenvolvimento profissional como um processo que se desenvolve tanto na individualidade quanto na coletividade e que deve ser contextualizado no âmbito do local de trabalho do professor.

O contexto da educação profissional, no qual se desenvolve esta pesquisa, é de natureza complexa, uma vez que requer dos professores a compreensão do contexto do trabalho, além dos conhecimentos dos conteúdos e pedagógicos (Machado, 2008, 2013). Para Tardif (2012, p.72), ao longo de sua trajetória de vida pessoal e formativa, o professor constrói uma série de conhecimentos, que ajudam a compor sua identidade: “esse conjunto de experiências são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício”.

Para Cunha (2010), os saberes dos professores têm origem em diversas fontes e, ao identificá-los, é possível estruturar a formação docente. Além dos fatores externos que influenciam o desenvolvimento profissional docente, é fundamental que o professor esteja motivado a se desenvolver como docente, indo em busca de melhorias em sua atuação, por meio da profissionalização e da estruturação de seus saberes.

É importante ressaltar a emergência do tema da formação de professores e sua caracterização como um processo contínuo que perdura durante a vida do sujeito professor e é permeado por suas vivências em diversos contextos. Conforme Zamperetti (2012, p. 9),

A formação docente é um tema presente nas pesquisas da educação contemporânea, na medida em que é pensado como um processo de formação humana, que ocorre na interdependência da produção de conhecimentos e saberes em transformação contínua, constante nas dinâmicas vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos de trabalho e vida em sociedade. Este processo, que dura toda a vida, compõe-se de tempos e espaços variados, caracterizando-se como imprescindível, uma condição legítima para o sujeito que deseja também, vivenciar a aprendizagem ao longo da vida.

Ainda pensando na questão contextual da formação de professores, Cunha (2013) destaca que o professor se constitui em uma instituição cultural e humana permeada por valores e ideais de uma determinada sociedade.

Para Nóvoa (1992, p. 09), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Este autor afirma que a formação é capaz de estimular o desenvolvimento profissional docente, gerando autonomia dos professores e propiciando “a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1992, p. 27). Porém, alerta-se que não cabe somente ao professor esta tarefa, mas sim à sociedade como um todo, como pode-se perceber ao ler a crítica feita por Shiroma e Evangelista (2010), quando versam sobre profissionalização docente.

No PRELAC - *Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe\** (2002), atribui-se ao docente o protagonismo na tarefa de implementar a reforma e melhorar os indicadores escolares. Propaga-se um viés funcionalista da profissionalização, evidenciando a

compreensão de que os profissionais servem ao melhoramento da sociedade. Difunde-se a ideia de que a qualidade da educação depende dos professores; estabelece-se uma correlação entre preparação profissional dos professores e sua prática em sala de aula, cujo foco é o de elevar os indicadores de desempenho dos alunos (Shiroma; Evangelista, 2010, p. 2). \*Inserido pelas autoras.

A formação de professores, sobretudo para a educação profissional e tecnológica, enfrenta, desde sua criação, dificuldades para se instituir de maneira formal, constituindo-se historicamente em um território de disputas e lutas.

Com uma trajetória repleta de mudanças e incertezas, os cursos “especiais” têm sido o espaço predominante de sua formação. Embora não seja correto afirmar isso, já que sempre após uma legislação ou norma que institui espaços e tempos destinados a essa finalidade, vem outra flexibilizando os prazos para que os professores “devam” ser assim habilitados (Barreiro; Campos, 2021, p. 1516).

Segundo Machado (2013), a trajetória da formação de professores para EPT é historicamente marcada pelas palavras “emergencial” e “provisória”:

As soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica (Machado, 2008, p.76).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, ocorreram mudanças no cenário brasileiro, com relação à formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. O seu artigo número 62 aponta que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (Brasil, 1996) e isto, certamente, produziu movimentos no cenário da educação profissional e tecnológica brasileira.

Em 1997, o Conselho Nacional de Educação dispôs na Resolução CNE n. 2/1997, sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, ensino médio e da educação profissional de nível médio. Esses cursos seriam destinados aos portadores de diplomas de ensino superior e a carga horária, prevista nas diversas propostas realizadas ao longo da história, foi, então, rebaixada para 540 horas, sendo pelo menos trezentas horas destinadas à prática (Brasil, 1997).

Em 2009, houve uma manifestação do Conselho Nacional de Educação que referia a permissão para que a formação desses profissionais ocorresse em cursos de pós-graduação *lato sensu* com habilitação para a docência (Brasil, 2009), com isto a carga horária total era de oitocentas horas, sendo quatrocentas horas teóricas e quatrocentas horas destinadas a vivências práticas.

A partir da Resolução n. 2 de 2015, instituiu-se que a habilitação para a docência seria realizada em cursos de graduação, e, portanto, esta legislação instituiu os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados enquanto espaço de formação de professores para educação profissional de nível médio. A carga horária destes cursos deve ser entre 1.000 e 1.400 horas, “dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida” (Brasil, 2015, p. 12).

Muitas instituições que vinham se organizando em torno de cursos de pós-graduação com habilitação para a docência, ficaram imediatamente em dúvida sobre o significado desta normativa, uma vez que parece extinguir essa possibilidade. Inicialmente a resolução previu um prazo de dois anos para adaptação dos currículos dos cursos já existentes, tendo sido prorrogado por mais dois anos em 2019 (Barreiro; Campos, 2021, p. 1517).

No ano de 2019, outra resolução foi emitida, definindo as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e instituindo uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, chamada de BNC – formação (Brasil, 2019). A Resolução nº 2 de 2019 reafirma o curso de Formação Pedagógica para graduados não licenciados, destinando seu artigo 21 à formação pedagógica de graduados. Esse artigo afirma que o curso, que tem carga horária total de 760 horas, será formado segundo a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (Brasil, 2019, p. 10).

Considerando essa disputa histórica de políticas, em que, ano após ano, surgem mudanças na legislação referentes à formação docente para a educação profissional e tecnológica de nível médio, segundo Barreiro e Campos (2021, p. 1517),

Pode-se observar que resolução após resolução, o campo das práticas vai sendo ampliado em relação aos estudos teóricos e, por sua vez, os estudos teóricos vêm sendo cada vez mais centralizados em conteúdos “úteis”, numa acepção bastante imediata à prática, tais como didática, metodologias de ensino e tecnologias educacionais.

No ano de 2021, foram publicadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, em que consta um capítulo (Cap. XVII) destinado a tratar “Da Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil, 2021). Essa resolução apresenta possibilidades de formação

segundo a atuação do professor: educação profissional de nível médio, educação profissional de nível superior e qualificação profissional.

Especificamente, no que diz respeito ao nível médio, segundo o art. 53, a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio “realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou em outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE” (Brasil, 2021, p. 23).

A resolução afirma que:

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:

I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;

II - participar de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional (Brasil, 2021, p. 23).

Há, ainda, a resolução mais recente, Resolução CNE/CP nº 1/2022, que, emitida este ano, instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação) e tem, em seu artigo 3º, as formas como deve ser realizada esta formação docente.

Art. 3º A formação inicial de professores para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser realizada em nível superior:

I – em cursos de graduação de licenciatura;

II – em cursos destinados à Formação Pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados;

III – em cursos de Pós-Graduação lato sensu de Especialização estruturados para tal;

IV – em programas especiais, de caráter excepcional; ou

V – outras formas, em consonância com a legislação e com normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2022, p. 2).

A partir das diretrizes surgem muitas dúvidas com relação ao itinerário formativo dos professores que atuam na educação profissional e tecnológica – curso

de licenciatura? Formação pedagógica? Especialização? –, como também se a habilitação docente tenderia a ser instituída como requisito legal, na perspectiva de uma profissionalização docente no âmbito da EPT.

Há que se pensar que todas essas alterações e disposições legais expressam “por um lado, a necessidade de regular a temática e de prever a profissionalização desses professores enquanto docentes e, por outro, a falta de uma compreensão coletiva sobre o tema” (Barreiro; Campos, 2021, p. 1519).

Nesta pesquisa, busca-se identificar e analisar as oportunidades formativas destinadas à formação inicial docente de graduados não licenciados no âmbito dos Institutos Federais, a partir ou apesar da legislação, em comunhão com a concepção de docência acordada coletivamente pela sociedade e, mais especificamente, pelas comunidades que se debruçam sobre o campo. A seguir, será apresentada a trajetória metodológica percorrida neste estudo.

### 3 METODOLOGIA

A delimitação do método de uma pesquisa é uma tarefa bastante complexa, que exige do pesquisador uma familiaridade com a pesquisa proposta, para definir os procedimentos mais adequados às questões e objetivos. Na busca de identificar e analisar as oportunidades formativas destinadas à formação inicial docente de graduados não licenciados no âmbito dos Institutos Federais, foi realizada uma pesquisa qualitativa, uma vez que essa, para Bogdan e Biklen (1994), é uma abordagem de investigação que enfatiza a importância de uma descrição minuciosa, examinando todos os detalhes e não excluindo nenhum detalhe, porque todos podem ser importantes para a compreensão de um determinado fenômeno.

Para Denzin e Lincoln (2006, p.17), a pesquisa qualitativa consiste em:

[...] um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campos, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A pesquisa empreendida é classificada conforme seus objetivos como exploratória e descritiva.

Nos estudos exploratórios, são analisados fenômenos ainda não conhecidos ou pouco investigados, como uma nova doença em determinada comunidade, uma nova espécie de planta ou um fenômeno social estudado com pouca profundidade. [...] Um estudo exploratório pode ser realizado em um contexto pouco conhecido, de

uma área na qual já houve pesquisa, para que seja possível familiarização com o tema[...] Nesse tipo de estudo, o pesquisador deve reunir o máximo possível de evidências vinculadas às variáveis contidas na hipótese de pesquisa ou na pergunta de pesquisa (Perovano, 2016, p. 153-154).

O estudo também é tido como descritivo pois, para além de explorar os materiais, buscou-se descrever os cursos encontrados. Foi realizada uma pesquisa documental, pois esta

[...] permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo (Silva *et al.*, 2009, p. 4557).

Pensando na constituição do *corpus* deste estudo,

Se admitimos um conceito mais amplo para documento – é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova –, como citamos anteriormente, ou ainda o sentido em que se toma a palavra desde sua origem latina – documentum: aquilo que ensina ou serve de exemplo ou prova, alargamos também a amplitude da pesquisa documental para além das ciências sociais e da investigação histórica. (Pádua, 2019, p. 56)

A partir da visão de que “uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (Cellard, 2008, p. 298), constituiu-se o corpus desta pesquisa nos sítios institucionais de todos os Institutos Federais do Brasil e, quando foi possível, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos que habilitam para a docência encontrados nos Institutos. Importante expor que a busca nesses sítios e documentos foi realizada no ano de 2021 e foram considerados cursos anunciados no recorte temporal anterior a este ano. A busca foi direcionada primeiramente ao sítio da instituição em busca dos cursos de graduação ou pós-graduação que mencionam habilitação para a docência. Caso o curso fosse encontrado, mais informações eram buscadas, tais como página do mesmo, projeto e/ou outras disponíveis. No caso de não ser encontrado nenhum curso na instituição, as páginas de seus campi eram verificadas para garantir que não houve a perda da informação na busca.

As informações localizadas compuseram uma tabela no Excel que visou unificar as informações permitindo produzir uma síntese dos resultados. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, pois, conforme Bardin (1977)

afirma, uma de suas funções básicas é a heurística, que aumenta a prospecção à descoberta, enriquecendo a fase exploratória do estudo.

A partir dos dados encontrados e analisados com este percurso metodológico, apresenta-se a seção a seguir.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Atualmente, a Rede Federal possui 38 institutos, espalhados pelos 26 estados do Brasil e pelo Distrito Federal. Os sites de todos os institutos compuseram o *corpus* desta pesquisa. Neles foram buscados cursos que habilitassem para a docência.

Em *sites* de 11 institutos foram encontrados cursos com essas características e nos demais 27 sites institucionais não houve menção a tal oferta. As instituições com oferta identificadas são: Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul); Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS); Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); Instituto Federal de Rondônia (IFRO); Instituto Federal do Espírito Santo (IFES); Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Instituto Federal da Bahia (IFBA); Instituto Federal do Maranhão (IFMA); Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM); Instituto Federal da Paraíba (IFPB); e, Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Do total de cursos localizados foram descartados três: o curso ofertado pelo IFES, por ser específico para áreas propedêuticas, o do IFPB por se tratar de um curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*) - restringiu-se para a análise o escopo aos cursos de graduação - e um curso ofertado pelo IFSUL, por se tratar do projeto que deu origem ao curso que está vigente.

Resultando em um total de quinze cursos analisados (TABELA 1): sete cursos presenciais e oito menções restantes de cursos à distância. Ressalta-se que não são oito cursos ofertados à distância e sim menções nas páginas das instituições, uma vez que há cursos ofertados em rede e/ou através do Programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Os institutos que oferecem curso de formação pedagógica em rede através do Programa UAB e informam isto claramente em seus *sites* institucionais, são: IFBA, IFMA, IFPB, IFRN, IFRO, IFSC e IFSUL.

Não há, na legislação, uma regulamentação quanto à nomenclatura a ser dada aos cursos e, quanto à modalidade, há a possibilidade de oferta de cursos presenciais e a distância, conforme já se encontrava no artigo sexto da Resolução nº 2, de 2015.

Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de

organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes (Brasil, 2015, p. 6).

É possível observar as diferenças em termos de nomenclatura, ficando evidente a adesão às possibilidades formativas de complementação pedagógica, programa especial de formação, licenciatura e formação pedagógica, estabelecidas ao longo da história das políticas de formação de professores para a EPT e reconhecidas pela Res. 1/2022 (Brasil, 2022).

No decorrer da pesquisa, foram analisados os projetos desses cursos, buscando atender aos demais objetivos da pesquisa, que se referem à descrição dos cursos, ao perfil formativo e a um comparativo entre os cursos.

No que diz respeito à descrição desses cursos ofertados nos Institutos Federais, de forma geral, tratam-se de cursos de segunda graduação com duração entre dois e oito semestres (um ano a quatro anos), sendo esses os prazos mínimo e máximo, respectivamente. Em média, o prazo de conclusão do curso é em torno de 24 meses. Estes cursos contam com ingressos de novas turmas a cada semestre, ano ou dois anos.

A carga horária geral dos cursos varia entre 518 e 1.640 horas. Apenas cinco cursos possuem currículo abaixo de 1.400 horas (TABELA 1). Compõem esta carga horária uma série de disciplinas teóricas - que englobam filosofia da educação, psicologia da educação, sociologia da educação, alguns fundamentos teóricos que embasam a docência, entre outras -, além de estágio supervisionado ou prática docente orientada, com carga horária que também varia entre 300h e 400h (TABELA 1).

**Tabela 1:** Cursos ofertados por instituição

INSTITUTO	CURSO	MODALIDADE	DURAÇÃO	CARGA HORÁRIA TOTAL	CARGA HORÁRIA ESTÁGIOS
IFSUL	Formação Pedagógica para Graduados e Licenciados	Presencial	4 semestres	1.410h	300h
IFSUL	Formação Pedagógica	Distância	3 semestres	1.520h	300h
IFRS	Formação Pedagógica para Graduados e Licenciados	Presencial	Mínimo 4 semestres e máximo 8 semestres	1.011h	400h
IFRS	Formação Pedagógica para Graduados e Licenciados	Presencial	3 semestres	795h	400h
IFRS	Formação Pedagógica de Docentes para a	Presencial	4 semestres	1.416h	300h

IFSC	Educação Básica e Profissional Educação Profissional e Tecnológica (complementação pedagógica)	Distância	Não informado	Não informado	Não informado
IFRO	Formação Pedagógica para Graduado Não Licenciado	Distância	4 semestres	1.640h	300h
IFSP	Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio - EaD	Distância	3 semestres	1.041h	300h
IFSP	Programa Especial de Formação de Docentes para Educação Básica - Campus Itapetininga	Presencial	2 semestres	518h	300h
IFSP	Programa Especial de Formação de Docentes para Educação Básica - Campus Sertãozinho	Presencial	3 semestres	1.011h	300h
IFBA	Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica - na forma de programa especial de Formação Pedagógica	Distância	Não informado	Não informado	Não informado
IFMA	Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados	Distância	Máximo 8 semestres	1.640h	300h
IFMA	Licenciatura em Formação Pedagógica para Docentes	Presencial	3 semestres (máximo 5 semestres)	1.400h	300h
IFTM	Formação Pedagógica Para Educação Profissional e Tecnológica	Distância	3 semestres	1.025h	300h
IFRN	Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Básica, Profissional e Tecnológica Presencial	Presencial	4 semestres	1.120h	300h

IFRN	Licenciatura em Distância	4 semestres	1.640h	300h
	Formação Pedagógica para não Licenciados			

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Conforme orienta a legislação vigente - Resolução nº 2 de 2019 - em seu artigo 21, observa-se uma grande redução na carga-horária total assinalada, agravada pela ampliação das horas destinadas à prática:

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (Brasil, 2019, p. 10).

Fica evidenciado pela análise da carga-horária total e da carga-horária destinada à prática que a quase totalidade dos cursos de formação pedagógica estão provavelmente organizados a partir da Res. 2 de 2015, não tendo se adequado, até o momento, a Res. 2 de 2019.

Além do quantitativo de horas, tal resolução institui uma Base Nacional de Formação de professores, conforme mencionado anteriormente, em que, em grande medida, os conhecimentos das ciências da educação são substituídos por conhecimentos como empreendedorismo, competências socioemocionais, constituindo um esvaziamento teórico da profissão docente e, adicionalmente, centralizando a formação do docente quase que exclusivamente nas didáticas e conhecimentos específicos, orientados ao cumprimento da BNCC (Brasil, 2019). Essa crítica orientou a resistência ao cumprimento de dita resolução, através do aguardo de sua revogação, a partir da pressão das diversas entidades que representam os professores e pesquisadores da educação.

Ao considerar a influência das relações de força e poder no campo de formação de professores, é importante buscar uma abordagem crítica e reflexiva na pesquisa, buscando compreender as dinâmicas de poder em jogo e promovendo um diálogo plural e inclusivo. Isso permitirá uma produção de conhecimento mais abrangente e relevante, que possa contribuir para a melhoria da formação de professores e, conseqüentemente, para a qualidade da educação (Costa; Chamon; Andrade, 2023, p.9).

Seria essa manutenção dos cursos de formação pedagógica ao preconizado pela antiga resolução (2015) uma forma de resistência ao esvaziamento teórico-conceitual proposto pela Res. 2 de 2019? Demonstraria uma concepção de docência que se estabelece mediante a práxis, necessitando da teoria em articulação com a prática e rechaçando um modelo de formação pragmatista? São questões que foram levantadas e permanecem abertas a novas pesquisas.

As novas diretrizes receberam inúmeras críticas das entidades da área de educação, dentre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Em um manifesto, as entidades se posicionaram em favor da Resolução CNE nº 02/2015, por considerarem que esta trazia uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores, que compreendia, além da formação docente, a carreira e as condições de trabalho. Também representava um consenso educacional sobre uma perspectiva formativa da docência ao articular de forma indissociável, a teoria e a prática, dentro de uma percepção sócio-histórica, emancipadora e inclusiva (Sena; Souza, 2023, p.10).

Por meio da análise dos projetos de curso à época da pesquisa, foi possível detectar que apenas o curso do IFRS menciona a resolução de 2019 como princípio legal que sustenta o projeto de curso.

Em sequência, chama a atenção que os cursos ofertados pelo IFSP se intitulam Programa Especial de Formação Pedagógica e, quando analisados, percebe-se que atenderiam ao disposto pelo legislado em 1997: 540 horas totais com 300 destinadas às práticas (Brasil, 1997).

Os demais cursos pesquisados parecem se sustentar pelo preconizado pela resolução de 2015. Para aprofundar a análise e conhecer os perfis formativos propostos por estes cursos, identificou-se nas páginas institucionais e/ou no Projeto Pedagógico de Curso as descrições de perfis de egressos. No curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, ofertado de forma presencial pelo IFSUL, observa-se o perfil descrito:

O egresso do curso será um professor com capacidade de autoformação permanente a qual articule o fazer docente com a formação pessoal-acadêmico-profissional, que apresente uma visão crítica sobre os sistemas social, político e econômico vigentes, valorizando a diferença e a diversidade na educação e que reflita sobre a própria prática, criando soluções transformadoras no contexto educacional, compreendendo a importância do coletivo e valorizando atitudes desencadeadoras de mudanças qualitativas no processo educativo, o qual articule ensino, pesquisa e extensão (IFSUL, 2018, p.12-13).

Já no curso ofertado pelo IFMA, Licenciatura em Formação Pedagógica para Docentes, a partir do objetivo apontado, pode-se inferir o perfil de egresso pretendido, uma vez que pretende “formar professores visando o aperfeiçoamento dos portadores

de diplomas de ensino superior – Bacharéis e Tecnólogos – que exercem a função de professor de nível básico, técnico e tecnológico” (IFMA, 2017, p. 11), ao propiciar complementação pedagógica a esses profissionais graduados em áreas em que não há o oferecimento regular de formação pedagógica e favorecer práticas pedagógicas coerentes capazes de compreender as contradições sociais, políticas e econômicas da sociedade.

O curso do IFRN afirma que o perfil profissional para o egresso do Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados:

[...] contempla o domínio dos saberes docentes que incluem conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não-escolares, no âmbito da Educação Profissional (IFRN, 2018, p. 18).

Também é apontado que esse profissional deverá ser capaz de:

[...] criar e produzir propostas educativas, no universo da educação profissional, em diferentes realidades escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de materiais didáticos apropriados às realidades nas quais estiver inserido (IFRN, 2018, p. 18).

E que se espera deste profissional

[...] uma postura política e ética, que estimule a difusão e a construção do conhecimento, possibilitando aos seus alunos condições de descoberta (ou redescoberta) do prazer de aprender. A tarefa do educador, licenciado na educação profissional, é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. É importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipótese e a selecionar os instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática pedagógica (IFRN, 2018, p. 18).

De forma geral, pode-se afirmar que os cursos em questão visam formar profissionais críticos, reflexivos, políticos e éticos, que articulem os saberes docentes em estreita ligação com a missão dos Institutos Federais. Quanto ao fazer docente, os perfis de egressos indicam a formação de profissionais capazes de articular teoria e prática.

Cabe ressaltar que os cursos citados possuem como perfil formativo o de um professor que se insere e se compreende a partir de determinado contexto social e político. Esta ideia vai ao encontro do que afirma Cunha (2013, p. 612), com relação à constituição docente: “o professor se faz professor em uma instituição cultural e

humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico”.

Ainda sobre os perfis dos egressos, é possível inferir que os cursos pretendem formar professores autônomos, capazes de refletir sobre o contexto em que se inserem e sobre sua prática, conseqüentemente agindo de forma transformadora na educação, seja pela própria prática ou pela participação ativa na implementação das políticas públicas. Conforme Nóvoa (1992, p.27), “a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. Com isso, não se compreende que é tarefa individual desse professor seu processo de desenvolvimento, cabendo às instituições e ao Estado o provimento de espaço-tempo especificamente a isso destinados, mas que o protagonismo docente é fundamental para ancorar as políticas desde/para a escola.

Um dado relevante encontrado é que, de forma geral, o título concedido ao egresso é de “licenciado”, o que varia é a área à qual é direcionado, como: “Licenciado em Formação Pedagógica para Docentes”; “Licenciado na Educação Profissional e Tecnológica”; “Licenciado em Formação pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica na área de (formação de origem)”; “Licenciado em Formação Pedagógica para a Educação Básica, Profissional e Tecnológica, na (área específica do curso de graduação tecnológica, bacharelado, engenharia ou equivalente)”. Os cursos que não indicam diploma de licenciatura dizem que a habilitação é de que “o egresso estará apto à docência na Educação Básica Profissional”.

Art. 3º A formação inicial de professores para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser realizada em nível superior:

I – em cursos de graduação de licenciatura;

II– em cursos destinados à Formação Pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados;

[...]

§ 1º Os cursos de graduação de licenciatura para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem atender à Resolução CNE/CP nº 2, de 2019.

§ 2º Os cursos destinados à formação pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados devem atender às disposições específicas do art. 21 (Capítulo VI, Da Formação Pedagógica para Graduados) da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, combinadas com o art. 53 da Resolução CNE/CP nº 1, de 2021 (Brasil, 2022, p. 2).

Conforme o que apontam as legislações, os cursos de formação pedagógica ofertados pelos institutos, como segunda graduação, são equivalentes a cursos de licenciatura e, portanto, habilitam à docência na área da primeira graduação do estudante. Porém, não há uma titulação especificada pela legislação, o que enseja debates acerca da nomenclatura que será conferida pelos cursos. Assim, a partir de sua autonomia, as instituições designam o título conferido em seus projetos pedagógicos.

Cabe, por fim, sublinhar que houve diversos percalços para acessar as informações referentes aos cursos nos *sites* e, também, os projetos pedagógicos deles, como a indisponibilidade dos sítios eletrônicos de alguns institutos e a omissão de informações em outros, apontando a necessidade de ampliar a transparência pública de divulgação das instituições.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da formação de professores teve consideráveis avanços com relação à profissionalização dos professores no Brasil. No entanto, a formação de professores para a educação profissional e tecnológica continua sendo um tema longe de consenso, sobretudo quando se relaciona aos professores das disciplinas de conteúdos específicos dos currículos de ensino técnico profissional (Barreiro; Campos, 2021, p. 1528)

O trabalho aqui apresentado teve por objetivo identificar e analisar as oportunidades formativas destinadas à formação inicial docente de graduados não licenciados no âmbito dos Institutos Federais. É importante afirmar que o número de institutos que oferecem cursos de formação de professores para graduados não licenciados é bastante reduzido, representando menos de um terço do total de instituições, confirmando a desvalorização desta e, conseqüentemente, destes profissionais.

Com base na análise dos cursos ofertados pelos Institutos Federais, é possível afirmar que todos os cursos ofertados se enquadram na legislação, quando analisada a carga horária geral. Porém quanto à carga horária destinada a práticas e estágios supervisionados, na maioria dos casos, os cursos estão abaixo das 400h previstas pela Res. 2 de 2019, evidenciando que as propostas pedagógicas possivelmente permaneçam amparadas pela Res. 2 de 2015. Recentemente, foi pactuado pelo Conselho Nacional de Educação um novo prazo para reformulação dos cursos permitindo, portanto, que a oferta de tais cursos se estenda pelo ano de 2023. Cabe ressaltar que os cursos analisados são anteriores ao ano de 2022 e, desde então, novos cursos podem estar sendo ofertados pelas instituições.

O estudo permite inferir que o perfil formativo dos egressos dos cursos encontrados diz respeito à formação de licenciados, habilitados para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica.

É preciso encerrar este artigo afirmando o enorme desafio que representa a profissionalização do professor da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, uma vez que esta se dá em um terreno de disputas e mudanças muito rápidas, com resoluções emitidas praticamente de forma anual. Cabe ressaltar que, assim, formam-se professores sem uma trajetória formativa reconhecido socialmente, pois as mudanças não têm permitido sequer um consenso em torno do nome dos cursos ou mesmo se devem acontecer em forma de graduação ou de pós-graduação.

É necessário resistir aos movimentos de desprofissionalização que vêm acontecendo especificamente quanto às legislações relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica. Ressalta-se o papel que os Institutos Federais, por sua

autonomia didático-pedagógica, têm neste movimento de resistência e de afirmação da docência na Educação Profissional e Tecnológica como um espaço de reconhecimento da formação docente como essencial ao trabalho dos professores.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mónica. **Concepção e implementação de actividades de investigação: um estudo com professores de física e química do ensino básico**. 2010. Tese (Doutoramento em Educação - Didáctica das Ciências) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIRO, Cristhianny Bento; CAMPOS, Virgínia Soares de. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 71, out./dez. 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.071.DS02. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28406>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf) Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 7**, de 18 de junho de 2009. Dispõe sobre consulta da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio sobre a possibilidade de essa escola obter credenciamento para a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp007\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp007_09.pdf) Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf) Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 6 de maio de 2022. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/91031-resolucoes-cp-2022>. Acesso em: 29 ago. 2022

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COSTA, Maria Adélia; CHAMON, Carla Simone; ANDRADE, Carolina. A constituição do campo científico na Formação de Professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 23, p. e15974, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.15974. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15974>. Acesso em: 4 out. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, [S. l.], s.v., n. 08, jan./abr. 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GOMES, Daiane da Silva. **A formação de professores da educação profissional: trajetórias de sujeitos do câmpus avançado Jaguarão**. 2018, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2018.

IFMA. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA - Campus Caxias**. Caxias: IFMA, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1gmjqaN6JW3aQTYk9Wz0xN75k30nDiMg7/view>. Acesso em: 23 set. 2022.

IFRN. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura - Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados**. 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-em-formacao-pedagogica-para-graduados-nao-licenciados-em-rede/view>. Acesso em: 23 set. 2022.

IFSUL. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados**. Pelotas: IFSUL, 2018. Disponível em: <http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/252>. Acesso em: 23 set. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p.31-39, jul./dez. 1989.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na Sala de Aula**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). História das Mulheres no Brasil. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p.443-481.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (org.). Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p.363-384.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2008.

NÓVOA, António. **Os Professores e as Histórias da sua Vida**. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de Professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. Curitiba: InterSaber, 2016.

SENA, Francisco das Chagas de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no século XXI: mudanças e permanências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14545, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14545. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14545>. Acesso em: 4 out. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Oneida. **Profissionalização docente**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Formação Docente e Autorreflexão**: práticas pedagógicas coletivas de si na escola. 2012, 148f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.