



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL - *CAMPUS* PORTO ALEGRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ANA PAULA OLIVEIRA BECHARA

**ESPECIFICIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO
DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS NÃO
LICENCIADOS DE EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - *CAMPUS* SERTÃO**

Porto Alegre

2025

ANA PAULA OLIVEIRA BECHARA

**ESPECIFICIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO
DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS NÃO
LICENCIADOS DE EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - *CAMPUS* SERTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *câmpus* Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Sara Castaman

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Porto Alegre

2025

B391e Bechara, Ana Paula Oliveira

Especificidades do Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica: contribuições para a organização do Curso de Formação pedagógica para graduados não licenciados de egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão . / Ana Paula Oliveira Bechara– Porto Alegre, 2025.

167 f. : il., color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Sara Castaman

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Porto Alegre, 2025.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Trabalho pedagógico. 3. Formação de professores. 4. Formação humana integral. I. Castaman, Ana Sara. II. Título.

CDU: 37:004

Elaborada por Filipe Xerxeneski da Silveira – CRB10/1497

ANA PAULA OLIVEIRA BECHARA

**ESPECIFICIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO
DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS NÃO
LICENCIADOS DE EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - *CAMPUS SERTÃO***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 05 de setembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dra. Ana Sara Castaman

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Orientadora

Dr. Josimar de Aparecido Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Dra. Liliana Soares Ferreira

Universidade Federal de Santa Maria

Dra. Maria Adélia da Costa

CEFET- MG

ANA PAULA OLIVEIRA BECHARA

**TRABALHO PEDAGÓGICO: ESPECIFICIDADES NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 05 de setembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dra. Ana Sara Castaman

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Orientadora

Dr. Josimar de Aparecido Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Dra. Liliana Soares Ferreira

Universidade Federal de Santa Maria

Dra. Maria Adélia da Costa

CEFET- MG

Dedico este trabalho a todos os docentes da Educação Profissional e Tecnológica. Aqueles que, com paixão, *expertise* e compromisso inabalável, dedicam suas vidas a transformar a realidade dos estudantes. Professores que enxergam além da sala de aula, que inspiram e abrem caminhos para um futuro mais promissor, focados não apenas na formação técnica, mas também na essencial formação humana de cada indivíduo. Mesmo diante das constantes mudanças da legislação e dos desafios inerentes ao processo educativo, sua dedicação é a verdadeira força motriz por trás de tantas histórias de sucesso e superação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida.

Aos meus pais, Kalil e Alda (*in memoriam*), por investirem na minha educação.

Às minhas filhas, Valentina e Catarina, por me incentivarem e compreenderem minhas ausências.

Aos responsáveis pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país e, posteriormente, a todos que idealizaram e implementaram o Programa *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que tornou possível a professores com jornada de 40 horas, como eu, realizarem o sonho de cursar um mestrado.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e a todos os excelentes professores e servidores envolvidos na organização do mestrado, que me proporcionaram, desde os estudos para a prova de seleção, reflexões fundamentais que me impactaram profundamente como trabalhadora da educação.

Aos professores da banca examinadora — Professor Dr. Josimar de Aparecido Vieira e Professoras Dra. Liliana Soares Ferreira, Dra. Cristhianny Bento Barreiro e Dra. Maria Adélia da Costa —, pelas valiosas contribuições durante a produção deste estudo.

Aos colegas da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), agradeço pelo incentivo aos estudos e pelos momentos de discussão que compartilhamos ao longo do curso.

Aos colegas da turma do mestrado, sou grata pelos saberes compartilhados, pelos momentos vividos, pelos almoços de sexta-feira e pelos bate-papos.

À colega Clair Naysinger, pela ajuda com a Plataforma Brasil e pela organização do livro *Educação Profissional e Tecnológica e seus Contextos de Aprendizagem e Desenvolvimento*.

Por fim, à minha orientadora, querida professora Dra. Ana Sara Castaman, peça fundamental para a conclusão deste estudo. Obrigada por me conduzir com paciência, por acreditar no meu progresso e por todo o suporte necessário, intelectual e emocional, sempre com dedicação constante e incansável. Mesmo à distância, inclusive durante suas férias, me proporcionou uma orientação próxima, respeitosa, afetiva e segura, permitindo que eu avançasse com confiança. Minha profunda gratidão!

“Ninguém começa a ser professor numa
certa terça-feira às 4 horas da tarde...
Ninguém nasce professor ou marcado para
ser professor. A gente se forma como
educador permanentemente na prática e na
reflexão sobre a prática”
(Freire, 1991, p. 58).

RESUMO

Este estudo está inserido no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e delimita-se na área da Formação de Professores nesta modalidade de ensino. Assim, teve como objetivo analisar especificidades do trabalho pedagógico na EPT, de modo a contribuir na organização do curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Sertão considerando o princípio da formação humana integral. Para tanto, fundamentou-se metodologicamente em uma pesquisa de natureza aplicada, de objetivos exploratórios, descritivos e explicativos, a partir de uma abordagem qualitativa. A produção de dados deu-se pela pesquisa bibliográfica, análise documental e aplicação de um questionário on-line com perguntas abertas e fechadas a 24 egressos do referido curso que trabalham na EPT. A análise dos dados pautou-se no fundamento teórico-metodológico da Análise dos Movimentos de Sentidos e evidenciou-se três categorias temáticas: a) motivos para a busca pela formação pedagógica; b) percepções sobre as especificidades da formação humana integral no trabalho pedagógico; c) sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico pelos egressos. Constatou-se que a formação inicial não preparava adequadamente para a complexidade da docência na EPT. Identificou-se a necessidade de aprimorar o trabalho pedagógico diante dos desafios diários e da formação ser um processo contínuo de reflexão, atualização e transformação do trabalho docente. A partir do diagnóstico realizado, foi desenvolvido o Produto Educacional em formato de vídeo: “Trabalho pedagógico: Especificidades no contexto da Educação Profissional e Tecnológica”, o qual aborda aspectos fundamentais relacionados ao trabalho pedagógico nessa modalidade. O material foi avaliado por docentes e egressos, considerando atratividade, envolvimento, compreensão, aceitação e alcance dos objetivos. Os resultados mostram que os fundamentos são relevantes e recomendados como referência para formação pedagógica, contribuindo para as finalidades institucionais e atendendo às exigências legais da docência na educação profissional.

Palavras-Chave: Trabalho Pedagógico; Educação profissional e tecnológica; Formação de professores; Formação humana integral.

ABSTRACT

This study is part of the field of Vocational and Technological Education (VTE) and focuses on Teacher Training in this modality. Thus, it aimed to analyze the specificities of pedagogical work at VTE, in order to contribute to the organization of the Pedagogical Training course for Non-Licentiate Graduates at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Sul - Sertão Campus, considering the principle of comprehensive human development. To this end, it was methodologically based on applied research with exploratory, descriptive, and explanatory objectives, using a qualitative approach. Data production consisted of bibliographical research, document analysis, and an online questionnaire with open- and closed-ended questions administered to 24 graduates of the aforementioned course who work at VTE. Data analysis was based on the theoretical-methodological foundation of Movement of Senses Analysis and revealed three thematic categories: a) reasons for seeking pedagogical training; b) perceptions of the specificities of comprehensive human development in pedagogical work; c) meanings attributed to pedagogical work by graduates. It was found that initial training did not adequately prepare students for the complexities of teaching in EPT. The need to improve pedagogical work in light of daily challenges was identified, and that training should be a continuous process of reflection, updating, and transformation of teaching. Based on this assessment, the Educational Product in video format was developed: "Pedagogical Work: Specificities in the Context of Vocational and Technological Education," which addresses fundamental aspects related to pedagogical work in this modality. The material was evaluated by faculty and graduates, considering its attractiveness, engagement, comprehension, acceptance, and achievement of objectives. The results show that the fundamentals are relevant and recommended as a reference for pedagogical training, contributing to institutional goals and meeting the legal requirements for teaching in vocational education.

Keywords: Pedagogical Work; Vocational and technological education; Teacher training; Comprehensive human development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização dos <i>campi</i> do IFRS	70
Figura 2 - Mapa do <i>Campus</i> Sertão	72
Figura 3 - Trajetória histórica do Curso	80
Figura 4 - Representação gráfica do perfil de formação	83
Figura 5- Print do Vídeo do PE - Tela Inicial	112
Figura 6- Avaliação do PE-	115
Figura 7- Avaliação do PE- Contribuições e Melhorias	115
Figura 8 - Print do Vídeo do PE- Mestranda Ana Paula Bechara	148
Figura 9 - Print do Vídeo do PE- Dra. Ana Sara Castaman	149
Figura 10 - Print do Vídeo do PE- Dra. Marise Ramos	149
Figura 11 - Print do Vídeo do PE- Dra. Liliane Soares Ferreira	151
Figura 12 - Print do Vídeo do PE- Dr. Marcos José Andrighetto	152
Figura 13 - Print do Vídeo do PE- Dr. Josimar de Aparecido Vieira	153
Figura 14 - Print do Vídeo do PE- Dr. Clarice Monteiro Escott	153
Figura 15- Print do Vídeo do PE- Dra. Maria Adélia da Costa	154
Gráfico 1 - Sentidos sobre a formação antes do curso	89
Gráfico 2 - Teóricos estudados no currículo do curso	93
Gráfico 3 - Sentidos sobre a contribuição da formação pedagógica	94
Gráfico 4 - Produção do conhecimento para o trabalho pedagógico na EPT	99
Gráfico 5 - Sentidos produzidos como necessários à formação adequada para o trabalho pedagógico na EPT	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções sobre formação docente no banco de dados da Capes (2013-2023)	22
Quadro 2 - Pesquisa no Portal da Capes (2013-2023) com o descritor 'formação de docentes não licenciados'	23
Quadro 3 - Pesquisa no Portal da Capes (2013-2023) com o descritor 'formação pedagógica para graduados não licenciados'	25
Quadro 4 - Pesquisa do Observatório do ProfEPT (2018-2023)	27
Quadro 5 - Cursos ofertados no IFRS - <i>Campus</i> Sertão	74
Quadro 6 - Identificação dos interlocutores	86
Quadro 7 - Sentidos que emergem dos motivos para se inscrever no curso	90
Quadro 8 - Sentidos sobre a contribuição da formação pedagógica	95
Quadro 9 - Sentidos sobre os desafios do trabalho Pedagógico	97
Quadro 10 - Sentidos sobre o entendimento sobre trabalho Pedagógico	102
Quadro 11 - Pesquisa de Produtos Educacionais no Observatório do ProfEPT	108
Quadro 12- Avaliação do Produto Educacional	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMS - Análise dos Movimentos de Sentidos

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNC - Formação Continuada - Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAI - Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial

CEFET - Centro Federal de Educação tecnológica

CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

COAGRI - Coordenação Nacional de Ensino Agrícola

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CPC - Conceito Preliminar de Curso

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

EADTEC - Educação a distância apoiada por tecnologias digitais

EDH - Educação em direitos humanos

EduCAPES - Portal de objetos educacionais para alunos e professores da educação básica, superior e pós graduação

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de nível médio

ETA - Escola Técnica Agrícola

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

Forprofep - Formação de Professores da Educação Profissional

IES - Instituições de Ensino Superior

IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFMS - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSul - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
IFPB - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JK - Juscelino Kubitschek
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LULA - Luiz Inácio Lula da Silva
MEC - Ministério da Educação
MS - Ministério da Saúde
PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE - Plano Nacional de Educação
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PRODEM - Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
ProfEPT – Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REGEPT - Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RS - Rio Grande do Sul
SECNS - Secretaria da Comissão Nacional de Saúde
SEDUC - Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
SESU - Secretaria de Ensino Superior
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	32
2.1 Formação de professores para a e na Educação Profissional e Tecnológica: reflexões sobre importância e descrição histórica da legislação	32
2.1.1 Legislação: uma descrição	37
2.2 Trabalho pedagógico e educação profissional e tecnológica	58
3 METODOLOGIA	66
3.1 Classificação da Pesquisa	67
3.2 Campo, Universo e Amostra da Pesquisa	68
3.3 Instrumentos e Análise de Dados	74
3.3.1 Análise dos Riscos e Comitê de Ética em Pesquisa	76
4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)	78
4.1 Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados: uma análise do PPC	78
4.2 Caracterização dos interlocutores da pesquisa	84
4.3 Análises dos dados produzidos pelos egressos do curso	86
4.3.1 Motivos para a busca pela formação pedagógica	87
4.3.2 Percepções sobre as especificidades da formação humana integral no trabalho pedagógico	91
4.3.3 Sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico pelos egressos	95
5 PRODUTO EDUCACIONAL	107
5.1 Descrição do vídeo	110
5.2 Avaliação e validação do produto educacional	112
5.3 Validação, registro e depósito	116
6 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS)	118
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA COM OS EGRESSOS	142
APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL	149
APÊNDICE C – AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	155
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	159
ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	162
ANEXO C- PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP	163

1 INTRODUÇÃO

Ao refletirmos acerca das trajetórias de formação docente, vem-nos à mente o paralelo entre o professor e um andarilho: o docente licenciado é um andante que aprendeu a ler mapas, estrelas, bússola; foi formado, ao menos em tese, para compreender as relações entre as representações em escala e a realidade que se lhe apresenta. Já o professor não licenciado (a exemplo do bacharel) assemelha-se ao andarilho posto em meio à mata fechada com poucos ou sem recursos que o ajudem a situar-se ou mesmo a saber para onde ir. Sem estradas prontas, seu caminho será construído a partir de seus próprios passos em um território a priori desconhecido (Silva; Souza, 2020, p. 10).

A partir desta epígrafe apresenta-se o tema deste estudo: Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Delimita-se na formação de professores, levando-se em consideração que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a EPT faz parte da Educação Básica (Brasil, 1996). Neste caso, entende-se que os professores que trabalham nesta modalidade deveriam ser licenciados. Contudo, identifica-se (Inep, 2019) uma diversidade de formação dos profissionais, que, na sua maioria são bacharéis, sem formação pedagógica. Nesse sentido, a relevância desse trabalho é constituir um estudo no curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados¹ ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*. Este curso permite a formação complementar para os professores bacharéis ou tecnólogos que pretendem trabalhar em cursos técnicos.

Elegeu-se esta temática, especialmente pela minha trajetória de formação inicial e continuada, bem como pelo meu trabalho como professora da Educação Profissional desde 2005. Na busca de um curso superior, em 1998, ingressei na primeira turma da licenciatura de Pedagogia Multimeios e Informática Educativa, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Neste mesmo ano, fui contratada pelo Colégio Marista Rosário, como coordenadora do Laboratório de Informática do Ensino Médio. Então, comecei a me envolver em várias formações, seminários e projetos. Percebi a diferença no trabalho dos professores² Licenciados que trabalhavam no Ensino Médio, dos bacharéis que trabalhavam na EPT.

Em 2005, me vinculei como professora concursada do Ensino Profissional, no estado do Rio Grande do Sul (RS), na área de Informática. Durante esse período,

¹ O *lôcus* deste estudo será apresentado na seção 3.2.

² Aqui entendido como trabalho pedagógico. Este conceito será descrito na seção 2.2.

nunca participei de nenhuma formação pedagógica, tampouco percebi essa preocupação dos gestores. A única determinação que tínhamos era de estarmos atualizados com as competências da área específica da unidade curricular.

No ano de 2010, como supervisora escolar na Escola Técnica Agrícola (ETA), em Viamão, deparei-me com o desafio de dialogar com professores que eram excelentes profissionais de área específica, mas sem formação pedagógica. Em 2018, trabalhei como gestora no Instituto Educacional Isabel de Espanha, e, em 2020, como coordenadora da Central de Matrículas.

Em 2022, participei de uma seleção na Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul. Ao me filiar na função, trabalhei como Assessora Pedagógica do departamento de Inovação Pedagógica, justamente na construção de projetos para formação continuada de professores da Rede Estadual. Para tanto, pautava-se nos conceitos de que a formação continuada dos professores implica em “[...] tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer dos seus ângulos, em qualquer situação [...]” (Gatti, 2008, p. 57) e que “[...] mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc” (Imbernón, 2010, p. 11). Assim, baseada nestas concepções, elaborei projetos respaldados na Resolução CNE/CP Nº 1 (Brasil, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). O documento foi produzido após amplo debate do Conselho Nacional de Educação (CNE) com as instituições formadoras, estados, municípios e escolas, para aperfeiçoar, complementar e, a partir da proposta, reformular as normativas para a formação de professores no Brasil. As formações ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), em 2022, estavam em consonância com a BNC - Formação Continuada (Brasil, 2020). No decorrer do ano, ainda trabalhando como assessora pedagógica na SEDUC, iniciei os estudos preparatórios para a prova de seleção do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Após a matrícula em 2023 e, em decorrência do progresso com as leituras na unidade curricular de Bases Conceituais, o entendimento sobre omnilateralidade, politecnia e formação humana integral, compreendi que o trabalho pedagógico na EPT deve basear-se nos princípios da formação humana, tomando o

trabalho enquanto princípio educativo e a pesquisa como pressuposto pedagógico.

A concepção de Educação Integral encontra-se nos escritos de Gramsci (2000), que defendia uma educação "desinteressada", voltada para a formação do homem integral e para a sua emancipação. Essa proposta envolve uma educação básica pública, integral, universal, gratuita e unitária, assegurando as condições necessárias para o acesso e a permanência dos estudantes em um ensino de qualidade, reconhecido como um direito fundamental à aprendizagem e ao desenvolvimento. Para o autor, a educação humana integral é aquela que visa à formação completa do indivíduo em suas dimensões intelectual, ética e prática, promovendo autonomia e emancipação social. Ainda, critica a separação tradicional entre trabalho manual e intelectual, defendendo uma educação que articule essas esferas e prepare o indivíduo tanto para o domínio técnico quanto para a compreensão crítica da realidade.

A proposta de formação humana integral aponta para superar o ser humano fragmentado pela histórica divisão social do trabalho entre agir (executar) e pensar, direcionar ou planejar. Envolve ir além de uma preparação para o trabalho puramente operacional e simples, destacando que os conhecimentos têm origem na ciência, tecnologia e na apropriação histórico-social (Ciavatta, 2005).

No contexto da educação integral, Gramsci (2000) propõe a ideia de uma escola unitária, que ofereça uma base comum de ensino a todos os indivíduos, independente de sua classe social. Essa escola seria desprovida de interesses imediatistas ou utilitaristas, com o objetivo de formar integralmente os sujeitos³, tornando-os capazes de exercer plenamente sua cidadania e participar ativamente da transformação social. Em síntese, para Gramsci (2000), a educação integral deve ser um instrumento de libertação, promovendo o desenvolvimento completo do indivíduo em consonância com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A formação humana integral envolve o aprimoramento de competências técnicas aliado a um sólido compromisso ético, manifestando-se em um trabalho pedagógico orientado pelas mudanças sociais, políticas e culturais essenciais para a

³ Por sujeito compreende-se “[...] aquele que tem consciência acerca de suas necessidades, fruto da natureza humana, bem como consciência das necessidades produzidas historicamente pela sociedade. Sujeito constituído coletivamente, inserido em um mundo cultural que lhe oferece um campo simbólico para que componha sua subjetividade. Esse mundo cultural que é determinado e determinante e, ao mesmo tempo, possibilita a relação do sujeito com o mundo” (Ferreira; Corrêa; Silveira, 2022, p. 10)

edificação de uma sociedade mais equitativa e justa. Nesta perspectiva, refleti ainda mais sobre os processos histórico-crítico da EPT e a importância da formação pedagógica dos professores que trabalham nesta modalidade de ensino, ou seja, sobre a relevância de uma formação dos formadores pautada na formação humana integral, de modo que respalde também uma mesma formação na EPT. Este argumento aproxima-se do exposto por Machado (2011):

[...] o desafio da formação de professores para a EPT manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho⁴ e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra (Machado, 2011, p. 694).

Por toda esta caminhada descrita e, atualmente lotada na Escola Estadual Técnica Parobé, como Supervisora Escolar, inserida na Linha de Pesquisa de 'Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica', vinculada ao Macroprojeto de Pesquisa e Desenvolvimento 5, denominado 'Organização do currículo integrado na EPT' que abriga projetos na perspectiva da organização e do planejamento do currículo integrado, contribuindo à compreensão da realidade concreta dos conceitos da EPT e das diversas ações de ensino, a partir do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, da interdisciplinaridade e das diversas relações existentes no mundo do trabalho (Ifes, 2023), motivei-me a aprofundar os estudos sobre a formação de professores alinhadas à formação humana integral.

Com esse contexto introdutório, e com o objetivo de compreender o que já foi produzido sobre essa temática, realizou-se o estado do conhecimento que permitiu identificar, registrar, categorizar, refletir e elaborar uma síntese “[...] sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). Para tanto, foram selecionadas duas bases de dados como fontes principais: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação

⁴ O mundo do trabalho almeja possibilitar “[...] um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna [...]” (Saviani, 2003, p. 140), considerando as inúmeras formas de trabalho e suas relações com a sociedade.

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁵ e o Observatório do ProfEPT⁶.

Barreiro e Campos (2021) realizaram uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com o descritor “formação de professores” e observaram “[...] o significativo incremento de trabalhos de pesquisa que tratam da temática, passando de pouco mais de mil trabalhos produzidos entre os anos de 2000-2004 para quase onze mil trabalhos entre os anos de 2015-2019” (Barreiro; Campos, 2021, p. 1512). As autoras identificaram no Portal da Capes, 111 trabalhos nos últimos 10 anos (até 2021) com os descritores “formação de professores” e “educação profissional e tecnológica”, mas 59 efetivamente da temática arrolada. Indicam que dois periódicos concentram os trabalhos sobre o tema: revista Holos e a Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica⁷.

A partir do exposto, realizou-se a pesquisa no portal de periódicos da Capes, com os descritores “formação de professores”, “educação profissional e tecnológica”, “políticas de formação docente”. A pesquisa foi efetuada com os termos isolados e com o filtro no recorte temporal de 2013 a 2023. Elegeu-se este período, visto que foram implementadas as principais legislações sobre a formação de professores para e na EPT.

Quadro 1 - Produções sobre formação docente no banco de dados da Capes (2013-2023).

Entrada	Total	Dissertações	Teses
Formação de professores	29.681	15.699	7.446
Educação Profissional e Tecnológica	3.998	2.703	883
Políticas de formação docente	2.641	1.493	630

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Este levantamento demonstrou a amplitude da produção acadêmico-científica nos últimos anos com relação à temática, assim, para privilegiar, especificamente, os estudos que envolvem a formação de professores graduados não licenciados e EPT, definiu-se o descritor específico ‘formação de docentes não licenciados’, também no

⁵ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

⁶ Disponível em: <https://obsprofepm.midi.upt.iftm.edu.br/>.

⁷ Os periódicos pertencem ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

recorte temporal de 2013 a 2023. Das ocorrências evidenciadas, obteve-se 100 resultados em língua portuguesa. Após leitura dos resumos e devido a maioria ser vinculado a formações para docentes do Ensino Fundamental e Médio, foram selecionados 36 trabalhos que abordavam sobre formação para professores da EPT. Realizou-se leitura na íntegra dos estudos, mas observou-se que 22 distanciaram-se do tema aqui discutido, pois tratavam acerca de formações pedagógicas específicas a docência do Ensino Superior ou de professores para a Habilitação Técnica específica. Selecionou-se 14 estudos sobre formação de professores que trabalham na EPT de nível médio, no entanto, em uma nova análise dos resumos, observou-se que esses estudos eram específicos de componentes curriculares propedêuticos (exemplo: química, matemática, educação física). Restaram apenas quatro dissertações que estão relacionadas ao objeto de estudo, que abordam a intersecção da formação pedagógica para professores que trabalham na EPT de nível médio da formação humana integral, os quais estão apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Pesquisa no Portal da Capes (2013-2023) com o descritor 'formação de docentes não licenciados'.

Tipo de Documento	Ano de Defesa	Autor(a)	Título	Assunto	Disponível em:
Dissertação	2016	Marcela Rubim Schwab Leite Rodrigues	Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: experiência de um Instituto Federal	Formação docente de não licenciados	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2795406
Dissertação	2018	Albertino Ferreira Nascimento Junior	Formação de professor não licenciado: desafio estratégico da educação profissional	Formação de professores não licenciados	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10229262
Dissertação	2019	Braulio Jose De Oliveira Pereira	Análise dos cursos de formação pedagógica para docentes graduados não licenciados dos institutos federais	Formação docente de não licenciados	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10229262

					opup=true&id_trabalho=8486440
Dissertação	2019	Paula Regina Correa	Saberes E Identidades Docentes De Professores Não Licenciados formação para a docência na educação profissional e tecnológica	Formação de professores não licenciados	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?opup=true&id_trabalho=7866433

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Observa-se que as quatro (04) dissertações tratam de formação pedagógica para docentes da EPT designadamente, e, portanto, estão totalmente relacionadas ao presente objeto de estudo. A primeira dissertação aborda sobre pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação na Área de Políticas Públicas e Gestão da EPT, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília. O estudo analisou:

[...] a contribuição do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a prática pedagógica dos docentes não licenciados do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS) *campus* Coxim justificado pela necessidade e importância da formação pedagógica para ensinar (Rodrigues, 2015, p. 07).

A segunda dissertação trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), pois o quadro docente do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da referida instituição apresentava um percentual de 45,9% de professores não licenciados, sendo estes os sujeitos desta pesquisa. O estudo buscou identificar os saberes necessários para compor um projeto formativo de professores não licenciados (Nascimento Junior, 2018).

A terceira pesquisa abarca os cursos de formação pedagógica para os docentes graduados não licenciados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O estudo qualitativo analisou “[...] as propostas de licenciatura direcionadas à formação do magistério para atuar na educação profissional no que diz respeito à concepção pedagógica de ensino integrado presente em seus textos” (Pereira, 2019, p. 07). Constatou-se que os projetos negligenciam temáticas pertinentes, tais como: “[...] trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade,

contextualização e transformação da realidade social” (Pereira, 2019, p. 07). Assim, o pesquisador propôs um guia para elaboração de projetos de curso integradores e “[...] um organograma no formato de um itinerário formativo estabelecendo um norte para um arranjo curricular na perspectiva integradora” (Pereira, 2019, p. 07).

A última dissertação selecionada investigou a constituição dos saberes e das identidades docentes de professores não licenciados que trabalham no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), a partir do olhar dos próprios professores e da literatura da área. Em decorrência, como produto educacional, elaborou-se uma proposta de um curso de formação para a docência na EPT com foco na etapa inicial do ofício docente. O curso de formação apresenta relevante estratégia na acolhida a professores ingressantes na carreira e no combate a possíveis evasões simbólicas da identidade docente (Correia, 2019).

Com o descritor ‘formação pedagógica para graduados não licenciados’ aparecem seis estudos. Destes, dois tratavam-se de cursos de licenciatura e a investigação de Braulio Jose De Oliveira Pereira já foi apresentada no quadro 2. Então, restaram três investigações. Após a leitura dos resumos, elaborou-se o quadro 3.

Quadro 3 - Pesquisa no Portal da Capes (2013-2023) com o descritor ‘formação pedagógica para graduados não licenciados’.

Tipo de Documento	Ano de Defesa	Autor(a)	Título	Assunto	Disponível em
Dissertação	2019	Vandernubia Gomes Cadete Nunes	Docentes não licenciados e pedagogos que atuam na educação profissional e tecnológica: diálogos possíveis na perspectiva da formação continuada	Formação pedagógica para graduados não licenciados	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8383858
Dissertação	2019	Maria Helena Padilha Bandeira Moraes Hernandes	O desenvolvimento profissional do formador de professores para a educação profissional e tecnológica no	Formação pedagógica para graduados não licenciados	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9141108

			IFSul, Câmpus Pelotas		
Dissertação	2020	Ana Paula Mondego Dias	Professores que atuam na educação profissional e tecnológica: transitando entre a exigência legal e a formativa	Formação pedagógica para graduados não licenciados	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10511180

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Observa-se que as três (03) dissertações tratam de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, e, portanto, estão também relacionadas ao presente objeto de estudo. A primeira dissertação teve o objetivo de discutir a formação continuada de pedagogos e docentes não licenciados que trabalham na EPT, identificando se a relação/interação que se estabelece entre esses sujeitos no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) - *Campus* Cajazeiras, constitui-se em diálogos formativos (Nunes, 2019).

A segunda dissertação buscou compreender a formação dos professores por meio de três eixos: percepções dos professores formadores, constituição e conhecimento profissional que habilita ao exercício do ofício de formador de professores do Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Câmpus Pelotas (Hernandez, 2019). A terceira dissertação de abordagem qualitativa, analisou a obrigatoriedade de formação pedagógica para os professores não licenciados “[...] em efetivo exercício na profissão docente que trabalham nos cursos técnicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada e suas repercussões para a prática pedagógica” (Dias, 2020, p. 09).

Ao realizar a pesquisa no Observatório do ProfEPT, no recorte temporal de 2018 a 2023 - tempo das primeiras defesas de dissertação do Programa em rede-, com o descritor “Formação docente de não licenciados na EPT”, não se evidenciou nenhum resultado. Com o descritor “Formação docente”, obteve-se 28 dissertações e repetiu-se o procedimento já anunciado anteriormente. Concluída a leitura de todos os resumos, observou-se que grande parte desses estudos eram sobre formações específicas (exemplos: ensino híbrido e contribuição na formação docente inicial dos estudantes do curso normal; proposta de formação para processo

inclusivo dos alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem na EPT em cursos técnicos integrados ao ensino médio; suicídio, formação docente e a prevenção no contexto escolar; formação docente em tecnologias sociais na rede federal de ensino: trilhas de aprendizagem colaborativa; formação docente para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino médio integrado; formação docente para o uso da ferramenta *webquest* na EPT; avaliação da aprendizagem na EPT e contribuições para a formação docente no EADTEC⁸). Concluída a leitura de todos os resumos, restaram cinco trabalhos para leitura completa e correlatos ao presente estudo, de acordo com o Quadro 4.

Quadro 4 - Pesquisa do Observatório do ProfEPT (2018-2023)

Tipo de Documento	Ano de Defesa	Autor(a)	Título	Assunto	Disponível em:
Dissertação	2019	Robson Freitas da Silva	A formação docente e sua importância para a educação profissional e tecnológica no IFAM – campus coari	Formação docente	http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/405
Dissertação	2019	Simone Urnauer	Trabalho e educação: uma proposta de formação docente	Formação docente	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7645211
Dissertação	2020	Maycon Range Abreu Ferreira	Escola é lugar de direitos humanos: estratégias para a formação docente na educação profissional e tecnológica	Formação docente	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585148
Dissertação	2020	Stênio Severino da Silva	Formação docente para educação profissional de nível médio: reflexões e recomendações	Formação docente	https://repositorio.ifs.edu.br/handle/123456789/1480
Dissertação	2021	Ana Paula da Costa Alves	Professoras não licenciadas em um instituto federal de educação profissional e tecnológica do RS:	Formação docente	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598192

⁸ EADTEC - Educação a distância apoiada por tecnologias educacionais

			perspectivas em formação docente		
--	--	--	----------------------------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A primeira é caracterizada como fundamental para este estudo, pois investigou “[...] os processos formativos vivenciados pelos professores do curso Técnico em Administração, na modalidade integrada ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), *Campus Coari*” (Silva, 2019, p. 08). Buscou-se identificar o alinhamento desses processos com os princípios e as diretrizes da EPT. Além disso, analisou os marcos legais da EPT, com destaque para as exigências relacionadas à formação docente.

O segundo estudo trata da formação pedagógica dos docentes, fundamentado na concepção materialista-histórica da realidade humana e social. Por meio de uma abordagem teórica e de pesquisa de campo, o trabalho deu suporte ao desenvolvimento de uma proposta de formação docente que visa a problematizar a relação trabalho e educação, bem como “[...] contribuir para uma formação humanizadora e emancipatória”. Nesse processo, os sujeitos históricos são concebidos como agentes ativos nas dimensões social, política e econômica” (Urnauer, 2019, p. 06). O percurso teórico inicia-se com uma contextualização histórica da EPT, articulada à trajetória da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

A terceira dissertação aborda as estratégias de formação docente na EPT, desenvolvida no âmbito do ProfEPT, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *Campus São Luís - Monte Castelo*. Objetivou apresentar tópicos relacionados aos direitos humanos e à Educação em Direitos Humanos (EDH), com ênfase na formação de docentes que trabalham na EPT. A pesquisa destaca a necessidade de estratégias educativas voltadas à promoção da EDH no contexto da EPT (Ferreira, 2020).

A quarta dissertação teve como objetivo estudar “[...] a construção de recomendações para a formação de professores para a Educação Profissional (EP) de nível médio no Brasil” (Silva, 2020, p. 08). A pesquisa propôs um produto educacional com reflexões e recomendações para a referida formação.

A última dissertação selecionada analisou a relação entre a formação docente e o desenvolvimento das condições que afetam o trabalho do professor em

diferentes contextos. O estudo focou em professoras não licenciadas (bacharéis e tecnólogas) que trabalham em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Estado do RS, investigando como se dá a construção da identidade docente dessas profissionais (Alves, 2021). Alves (2021) discutiu, sobretudo, a formação docente de professores não licenciados na EPT para compreender as representações da docência de professoras; conhecer os trajetos formativos e os saberes destas docentes; analisar as possíveis influências da formação pedagógica em sua práxis docente e implementar um curso de formação permanente em ambiente virtual com base em suas demandas formativas.

Outros dados relevantes para serem mencionados sobre a formação de professores para a/na EPT estão destacados no artigo de Prado *et al.* (2023, p. 18), os quais evidenciam que:

Os artigos publicados em periódicos indexados à base científica Scielo.org ao longo de uma década de pesquisa na formação de professores para a EP caracterizaram-se por formalismos, especulações e recomendações de limitado respaldo à compreensão ou ao aperfeiçoamento da formação de professores para EP.

Souza (2022) ao mapear os trabalhos disponibilizados nos anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), especificamente nos Grupos de Trabalhos 8 e 9, no período de 2010 a 2021 afirma que a formação docente para a EPT não é mais desconhecida, no entanto esquecida em espaços fundantes para a problematização e questionamentos, o que requer mais atenção com essa questão em eventos.

Outro ponto importante que justifica a pesquisa é que a proposta do atual governo⁹ do Estado do Rio Grande do Sul, é a expansão do Ensino Médio em tempo integral, uma ação prioritária da Seduc para o período 2023-2026. O projeto visa atender à Meta 11 do Plano Nacional de Educação de que, até 2026, 50% das escolas de Ensino Médio da rede pública sejam em tempo integral, e que 25% dos alunos estejam matriculados nessa modalidade. Desde 2023, são 111 instituições ofertando o modelo de ensino no Estado (Seduc-RS, [S.D]).

Nesse contexto, de ampliação de vagas no Ensino Médio Integrado e, por sua vez, do quantitativo de professores que trabalharão na modalidade, é urgente

⁹ Trata-se do Governo de Eduardo Leite. O governador ocupou o cargo entre 2019 e 2022 e novamente desde 2023.

formar os professores para promover a mediação não só dos conteúdos e o desenvolvimento das competências específicas da unidade curricular, mas também a integração entre diversas áreas do conhecimento e destas com a realidade, bem como proporcionar um olhar sobre essa realidade, a partir do materialismo histórico dialético.

Acredita-se que há a necessidade de conscientização dos professores da relevância de cursarem Formação Pedagógica para contribuir com uma educação humana em todas as instituições de ensino do Estado. Diante do exposto, questiona-se: considerando que há especificidades no trabalho pedagógico desenvolvido por professores da EPT, quais as contribuições para a organização do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus Sertão*, pautado pelo princípio da formação humana integral?

No intuito de evidenciar o percurso teórico até os resultados a serem alcançados no desenvolvimento deste estudo, na sequência, apresentam-se o objetivo geral e específicos. O objetivo geral tem por intuito analisar especificidades do trabalho pedagógico na EPT, de modo a contribuir na organização do curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus Sertão* considerando o princípio da formação humana integral.

Os objetivos específicos compreendem: a) mapear os referenciais teóricos e as políticas públicas educacionais sobre a formação de professores, em especial, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica; b) averiguar percepções de egressos do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados que trabalham como professores da EPT sobre as especificidades do trabalho pedagógico realizado, de modo a apontar contribuições para a organização do referido curso, considerando o princípio da formação humana integral; c) sistematizar os conhecimentos produzidos e analisados em um produto educacional que demonstre a importância do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no processo de formação dos professores da EP e que contribua na organização de projetos pedagógicos de cursos desta natureza alicerçado no princípio da formação humana integral e que incentive os bacharéis e/ou tecnólogos que trabalham ou que pretendem trabalhar na EPT a buscar esta formação.

Para tanto, fundamentou-se teórico-metodológico na Análise dos Movimentos de Sentidos. O *lócus* de pesquisa foi o IFRS - *Campus* Sertão, especificamente o Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados. A produção de dados deu-se pela pesquisa bibliográfica, análise documental e aplicação de um questionário.

Da análise dos dados, por meio da Análise dos Movimentos de Sentidos, elaborou-se a sistematização das informações com base nas categorias emergentes, possibilitando a compreensão dos sentidos atribuídos pelos egressos à formação pedagógica e ao trabalho pedagógico na EPT. Esse processo resultou na identificação de aspectos recorrentes nos discursos, organizados de forma a evidenciar as contribuições, os desafios e as percepções relacionadas à formação humana integral e ao cotidiano do trabalho dos professores.

A partir dessas análises desenvolveu-se um produto educacional em formato de vídeo, com o propósito de contribuir para o aprimoramento do curso, esclarecendo as especificidades do trabalho pedagógico na EPT.

Nesses termos, a estrutura deste trabalho está organizada nas seguintes seções: referencial teórico, metodologia, análise dos dados (resultados e discussões), produto educacional, considerações finais, além das referências, apêndices e anexos. Na sequência, o referencial teórico é dividido em duas partes principais: A primeira parte aborda a formação de professores para a/ná EPT, com reflexões sobre sua importância e um panorama histórico da legislação relacionada à área. A segunda, dedica-se à compreensão do conceito de trabalho pedagógico, elencando especificidades no contexto da EPT.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a. (Alvarado-Prada; Campos Freitas; Freitas, 2010, p. 369).

A partir desta epígrafe defende-se a importância do *continuum* na formação de professores em qualquer modalidade de ensino. Com este propósito, nesta seção, aborda-se uma breve contextualização sobre a formação de professores que trabalham ou pretendem trabalhar na EPT e como a legislação se insere nesse contexto, e em especial, reverberando no trabalho pedagógico dos professores.

2.1 Formação de professores para a e na Educação Profissional e Tecnológica: reflexões sobre importância e descrição histórica da legislação

Para Ribeiro (1986), a história da educação no Brasil começa com a chegada dos colonizadores europeus que, impuseram um projeto de colonização voltado à expansão territorial e econômica. Nesse contexto, a educação foi utilizada como ferramenta para subordinar as culturas indígenas e africanas, exaltando a figura do europeu branco.

A Companhia de Jesus foi estabelecida no Brasil com o objetivo de realizar um trabalho educativo e missionário, focado na catequização dos povos indígenas, como parte da estratégia de conter o avanço da Reforma Protestante (Souza; Santos, 2019). Ribeiro (1986) destaca que a organização escolar durante o período colonial estava ligada à política colonizadora dos portugueses, servindo como instrumento para reforçar o domínio colonial. O trabalho dos jesuítas, ao impor uma educação que seguia os valores e as normas europeias, buscava moldar os indígenas, desconsiderando suas culturas e tradições. Esse modelo inicial de educação no Brasil consolidou-se como um mecanismo de controle social, voltado para a assimilação cultural e a submissão econômica dos povos originários e dos africanos trazidos como escravizados (Ribeiro, 1986).

Em 1808, diante da invasão de Portugal por tropas francesas, a família real migrou para o Brasil, em meio a levantes e a tensões políticas, econômicas e sociais. Nesse cenário, foi decretada a abertura dos portos, pôs fim ao monopólio comercial da metrópole e alterou a configuração econômica e política da colônia. A chegada de D. João VI inaugurou a criação de diversas instituições importantes, como Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, Imprensa Régia, Biblioteca Real, Jardim Botânico, Museu Nacional, promovendo a circulação de ideias e o avanço cultural. Observou-se um significativo progresso cultural, ainda que o acesso à educação permanecesse restrito a parte da população. Foram instituídos os primeiros cursos superiores no Brasil: Economia (1808), Matemática Superior (1809), Agricultura (1812), Química (1817), História (1817) e Desenho Técnico (1818). Houve um claro rompimento com a tradição educativa jesuíta, que valorizava a retórica. Em 1820, o descontentamento do povo português com o governo culminou na Revolução Constitucionalista, que forçou o retorno da corte de D. João VI a Portugal (1821) (Melo, 2012). Este fato impulsionou o processo de emancipação política do Brasil, ocorrida em 1822 e, mais tarde, a primeira Constituição Brasileira de 1824, ao garantir a instrução primária gratuita a todos os cidadãos no Art. 179, evidenciaram que o ensino superior e a educação, de forma geral, eram voltados principalmente para a formação das classes dirigentes (Ribeiro, 1986; Souza; Santos, 2019).

Em 15 de outubro de 1827, a partir do decreto imperial de D. Pedro I, determinou-se que "[...] todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras" (Brasil, 1827). Nessa época, a seleção dos professores ocorria, em consonância com os arts. 7º e 12º: "Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação" (Brasil, 1827).

A formação de professores no Brasil tem uma trajetória superior a 180 anos, começando em 1835 com a criação da primeira Escola Normal do país, localizada em Niterói, então capital da Província do Rio de Janeiro. A instituição destinava-se à formação inicial de quem desejava ingressar no magistério primário e também àqueles que já atuavam como professores, mas não haviam sido habilitados por instituições e cursos profissionais para o exercício da função (Prado, 2020). Villela (2000) afirma que somente no século XIX foram criadas instituições para a formação

institucionalizada de professores. Para Libâneo e Pimenta (1999), a profissão de professor necessita:

[...] combinar sistematicamente elementos teóricos com situações reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 267).

No último dia 15 de outubro, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Inep, 2022a), publicou no site oficial o resultado de pesquisas estatísticas que integram os resultados do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior sobre o perfil dos professores no ensino brasileiro. Segundo os dados do Censo Escolar de 2022 (Inep, 2022b), do total de professores que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental, 86,6% têm nível superior completo (84,9% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7% de bacharelado) e 8,5%, ensino médio normal/magistério. Foram identificados, ainda, 4,9% com nível médio ou inferior. Na educação básica, majoritariamente, os professores trabalham no ensino fundamental (61,1%), correspondendo a 1.414.211 profissionais. Já dos professores que trabalham no ensino médio, 96,1% têm nível superior completo (91,6% em grau acadêmico de licenciatura e 4,5%, bacharelado) e 3,9% possuem formação de nível médio ou inferior. Na educação superior, os cursos de licenciatura têm o maior percentual (78,2%) de professores com o regime de trabalho em tempo integral (Inep, 2022b). O Censo Superior de 2022 apontou que a participação percentual de professores com doutorado nos cursos de licenciatura foi de 65,1%, enquanto os cursos de bacharelado e tecnólogo registraram 52,1% e 35,4%, respectivamente (Inep, 2022b). No entanto, uma análise mais aprofundada mostra que, embora a maioria dos professores de ensino médio seja formada por bacharéis, com 4,5% desse total, não há informações específicas sobre a formação pedagógica desses docentes. Além disso, dados do Censo de 2019 revelam que 42,31% dos professores graduados que trabalham na EPT não possuem licenciatura nem formação pedagógica, o que indica uma lacuna significativa na formação desses professores (Inep, 2019).

Atualmente, o Brasil conta com 2,3 milhões de professores na educação básica e 316.792 na educação superior. A EPT enquanto modalidade de ensino

estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), conforme Capítulo III, abrange tanto a educação básica como superior, ou seja, a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, a educação profissional técnica de nível médio (concomitante, integrada, subsequente), a EPT de graduação e pós-graduação.

Em decorrência da amplitude de níveis e formas de oferta diversas na EPT, os docentes que nela se vinculam também devem respeitar as exigências dos regulamentos de formação de professores para cada especificidade. Reforça-se que a legislação (Brasil, 1997a, 2021b) permite o exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio por professores sem formação pedagógica. Apesar dos dados serem até otimistas quanto ao perfil e à formação dos professores que trabalham no ensino brasileiro, em se tratando da Educação Profissional identifica-se que 42,31% dos professores graduados que trabalham nesta modalidade não possuem licenciatura ou mesmo formação pedagógica (Inep, 2019). Castaman e Vieira (2013, p. 8) marcam 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. Alguns deles nunca tiveram contato com a formação pedagógica sistemática”.

Coaduna-se com Lampe *et al.* (2021) quando argumentam que o professor que trabalha na EPT é a chave para a transformação, no sentido de não somente atender às demandas do mercado de trabalho, contudo formar o profissional de maneira integral “[...] contemplando todas as dimensões humanas e tornando os egressos, profissionais autônomos para a vida na sociedade, especialmente, no mundo do trabalho” (Lampe *et al.*, 2021, p. 706-707). Por isso, a formação de professores para a e na EPT é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos¹⁰ valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável (Machado, 2011). Moleiro *et al.* (2023, p. 141) afirmam que “O professor, ao ‘fazer-se’, faz também a docência e a

¹⁰ “Por produção do conhecimento, entende-se a apropriação individual de um saber. De certo modo, recorre-se a Vigotski (1996) ao fazer esta afirmação. Todas as pessoas trazem consigo saberes, oriundos de sua historicidade, de sua cultura, de sua vida, enfim. Ao interagirem em aula por meio da linguagem, apropriam-se dos saberes, tornando-os conhecimentos por complexos processos cognitivos, porque, de alguma forma, havia uma demanda de conhecer. Produzir, então, não quer dizer inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer” (Ferreira, 2018, p. 596).

escola”.

Diante da complexidade do ofício do professor que trabalha na EPT, Machado (2008a) alude que as licenciaturas se constituem como um espaço para esta formação acadêmico-profissional. Segundo a autora, não basta o:

[...] padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresenta como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar, basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam (Machado, 2008a, p. 10).

Conforme Saviani (1996), os saberes pedagógicos são os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais. Esses saberes têm a finalidade de atrelar as bases educacionais com as orientações que se imprimem no trabalho, definindo, por sua vez, a identidade do educador como um profissional da educação e distinguindo-o daqueles que apenas “ministram aulas”. Cardoso (2012) elenca saberes impreteríveis para o professor na EPT: saberes relativos ao ensinar, saberes relativos ao ser e ao agir, saberes relativos às finalidades da ação educativa e saberes relativos à área técnica e ao mundo do trabalho. Neste caso, “[...] complexifica as exigências e este fato suscitaria a necessidade de um aprofundamento e trabalho diferenciado no campo da formação docente para a Educação Profissional” (Aranha, 2008, p. 141).

Por isso, Oliveira (2013, p. 147) destaca que “[...] o professor não é um trabalhador que desenvolve um processo de ensino de um dado conteúdo, para o aluno aprendê-lo, no contexto de um trabalho simples ou simplificado”. A autora complementa que o trabalho docente envolve a dimensão da formação, que é um dos elementos da profissionalização dos professores, ao lado do salário, da carreira e das condições de trabalho. Por conseguinte, “[...] atualmente não basta ter competência técnica, domínio de conteúdo e a titulação compatível com a função ou ser um profissional de renome no mercado de trabalho para legitimar-se como professor” (Castaman; Vieira, 2013, p. 08).

Portanto, na EPT, “[...] o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada à responsabilidade social” (Moura, 2015, p. 30), em uma perspectiva marcada pela

formação humana integral e não focada nos interesses do mercado. Diante do exposto, na próxima seção descreve-se sobre a historicidade da legislação educacional, analisando-se os dispositivos legais brasileiros em relação à formação de professores *para a e na* EPT. Dimensiona-se aqui o emprego das preposições *para a e na*, pois implicam pensar na formação daqueles que trabalham ou pretendem trabalhar na EPT e também na formação ofertada na referida modalidade.

2.1.1 Legislação: uma descrição

Ferreira, Amaral e Maraschin (2016, p. 35) descrevem políticas públicas como os esforços, as normas e as ações do Estado, “[...] vistas como um investimento que trará um retorno financeiro, se não diretamente, pelo menos a garantir mão de obra qualificada para os setores produtivos mais elementares”. Já às políticas educacionais remetem a “[...] um complexo que faz parte de uma totalidade social e para compreendê-la é imprescindível o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Isso significa que não se pode tratar da política educacional isolada das manifestações sociais” (Masson, 2012).

A partir desta conceituação, concorda-se com Lampe *et al.* (2021, p. 706) que “Propostas de uma formação docente específica para a EPT nunca se constituíram em políticas públicas de Estado, embora já tenham havido discussões em âmbito político de uma nova forma de pensar a referida modalidade”. Machado (2008a, p. 11) sublinha que a história da formação de professores é repleta de “[...] falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas”, conforme se explora a seguir.

Em 1909, o presidente Nilo Peçanha, lança o Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909) criando as escolas de Aprendizes e Artífices¹¹. Conforme Tunes e Barreiro (2023), foi o primeiro texto legal a mencionar sobre os professores da EPT, apesar de não tratar da formação em si:

Cada escola terá um director, um escriptuario, tantos mestres de officiaes quantos sejam necessarios e um porteiro continuo.

§ 1º O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ annuaes.

§ 2º O escriptuario e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do

¹¹ Para Manfredi (2016, p. 60), as 19 escolas de aprendizes artífices deu “início à rede federal, que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Cefets (Centros Federais de Educação Tecnológica)”.

ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o ultimo 1:800\$ annuaes.
§ 3º Os mestres de officiaes serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes, além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto (Brasil, 1909, art. 4º).

O marco da formação de professores para educação profissional no Brasil é a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz¹², no ano de 1917 (Machado, 2008a). Surge com uma proposta de trabalho em duas frentes: uma voltada à formação de mestres e contramestres para trabalharem na docência de escolas profissionais e outra voltada à formação de trabalhos manuais para professoras de escolas primárias.

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário promulgada durante o Estado Novo, na gestão do Ministro Gustavo Capanema¹³, acentuou a tradição do ensino acadêmico, propedêutico e aristocrático. Conectado a esta, o bloco de leis orgânicas regulamentou o ensino profissional nos inúmeros ramos da economia, bem como o ensino normal e significou uma referência na política educacional do Estado Novo (Ramos, 2014).

De acordo com Rodrigues e Souza (2015), neste mesmo ano, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz deu lugar à Escola Técnica Nacional, instituída por meio do Decreto Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. O referido educandário tinha como objetivos formar “[...] artífices, mestres e técnicos para a indústria nacional, em crescimento, e a preparação de pessoal docente e administrativo para o Ensino Industrial” (Rodrigues; Souza, 2015, p. 2). Kuenzer (2007a, p. 1156) enfatiza que se trata “[...] das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes”.

Observa-se, neste período, que a primeira Legislação que incluiu a formação de professores foi o Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. A Lei orgânica do ensino industrial estabeleceu as bases de organização e o regime do ensino industrial¹⁴ (Brasil, 1942), a qual instituiu o ensino pedagógico, abrangendo os

¹² Segundo Tunes e Barreiro (2023, p. 58), “A grafia de Wenceslau Braz é encontrada também como Wenceslau Brás. Optou-se por seguir a grafia que aparece nos documentos da época em que Wenceslau Braz foi presidente do Brasil (1914-1918) e, também, nas normas consultadas referentes a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz”.

¹³ Ministro Gustavo Capanema - ocupou o cargo de 1934 a 1945, no governo de Getúlio Vargas.

¹⁴ Ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais (Brasil, 1942).

cursos de Didática e o de Administração do Ensino Industrial.

Art. 54. Os professores, nas escolas industriais e escolas técnicas, serão de uma ou mais categorias, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada estabelecimento de ensino.

§ 1º A formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados.

§ 5º Buscar-se-á elevar o nível dos conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagem no estrangeiro (Brasil, 1942).

No curso de Didática, direcionado ao ensino pedagógico, estudava-se as disciplinas de Psicologia Educacional, Orientação e Seleção Profissional, Metodologia e História da Indústria e do Ensino Industrial. No curso de Administração, as unidades curriculares de Administração Educacional, Administração Escolar, Orientação e Seleção Profissional, Orientação Educacional e História da Indústria e do Ensino Industrial (Fonseca, 1961).

Segundo Machado (2008a), embora os dispositivos não tenham ocasionado efeitos relevantes, destaca-se a criação do Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, em 1947, no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses. Este projeto foi uma iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial (CBAI), inspirada na Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Rodrigues e Souza (2015) salientam que o curso de aperfeiçoamento para os professores e técnicos do Ensino Industrial, ofertado pela CBAI, ocorreu em dois períodos: a) professores e técnicos escolhidos estudaram língua inglesa, conhecimentos gerais e técnicos e contexto socioeconômico brasileiro; b) professores e técnicos, aprovados na primeira fase, realizaram aperfeiçoamento nos Estados Unidos.

A passagem do Governo Vargas¹⁵ para o de Juscelino Kubitschek (JK)¹⁶ foi marcada pela renúncia à uma política de um sistema capitalista nacional em prol de uma política focada no desenvolvimento econômico dependente. O Plano de Metas (1956-1960) caracterizou o governo de JK, com a abertura ao capital estrangeiro por meio das multinacionais e da ideologia desenvolvimentista¹⁷. Assim,

¹⁵ Presidente Getúlio Vargas governou de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954.

¹⁶ O Governo de Juscelino Kubitschek foi de 1955 a 1961, após o suicídio de Vargas.

¹⁷ O plano desenvolvimentista com incentivo do capital estrangeiro iria fazer o Brasil crescer "50 anos em 5". O chamado Plano de Metas privilegiava pesados investimentos nas áreas de alimentação,

constitui-se a burguesia industrial brasileira, subordinada à burguesia internacional. O Estado passa a mediar as diversas forças sociais do país e produzir mercadorias e serviços, especialmente, os infraestruturais (Ramos, 2014). Ressalta-se que, em decorrência da política desenvolvimentista, a referência pedagógica pautou-se em um aporte tecnicista e, a formação de professores voltada à racionalização e burocratização dos processos de produção (Vianna, 2004).

Na década de 1960, o Ministério da Educação (MEC) regulamentou o exercício do magistério na EPT, emitindo portarias, normas e exigências para o registro de professores que intencionavam lecionar nessa modalidade (Rodrigues; Souza, 2015). Nesse cenário “[...] em que se sucedeu a queda do Estado Novo, em um contexto de redemocratização do país” (Tunes; Barreiro, 2023, p. 63) e, no governo do presidente da república João Goulart¹⁸, promulga-se a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961¹⁹, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que, em seu art. 59, determinava que a formação de professores para o ensino médio seria realizada nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de unidades curriculares específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica (Brasil, 1961). Os artigos 117 e 188 explicitam sobre a formação na época:

Art. 117. Enquanto não houver número suficiente de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação ao exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência vetado.

Art. 118. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade (Brasil, 1961).

Rodrigues e Souza (2017, p. 04) demarcam dois elementos pertinentes sobre a LDB de 1961: a) a dualidade na formação de professores, em virtude estabelecer locais diferentes para a formação de professores em um mesmo nível de ensino; b) o artigo 59 adjetiva à EPT um tratamento “especial”, no que remete à formação de

indústria de base, educação, energia e transporte (Brasil, 2023b).

¹⁸ Presidente do Brasil de 1961 até 31 de março de 1964, quando um golpe militar derrubou o estado de direito no Brasil e destituiu Goulart, que procurou asilo político no Uruguai (Brasil, 2024c).

¹⁹ A tramitação LDB nº 4.024/61 iniciou em 1948, a partir de um projeto em defesa da escola básica, de descentralização do ensino e de universidade pública como direito de todos e dos princípios do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) (Brzezinski, 2010). Porém, após um tempo “adormecida”, as discussões foram retomadas em 58 com Carlos Lacerda, deputado, na época.

professores da área profissional.

A Lei da Reforma Universitária, nº 5.540 (Brasil, 1968), instituída em 1968, exigiu a partir do artigo 30, que a formação de professores para o ensino de segundo grau²⁰ de disciplinas gerais ou técnicas fossem realizadas em cursos de nível superior:

Art. 30. A formação de professores [Sic.] para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§1º A formação dos professores [Sic.] e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos (Brasil, 1968).

No ano seguinte, com a promulgação do Decreto-Lei nº 464 (Brasil, 1969a) flexibilizou-se a lei nº 5.504 (Brasil, 1968). Neste caso, enquanto não houvesse o número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para o ofício da docência no ensino técnico poderia ser realizada por meio de exames de suficiência, em instituições de ensino superior oficiais e recomendadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Conforme Souza, Andrade e Aguiar (2016) este seria um modo de regularizar a realidade da grande maioria dos professores das escolas técnicas da época.

Rodrigues e Souza (2015) marcam que era grande o contingente de professores em situação irregular perante as exigências da lei para o exercício do magistério nessa modalidade. Diante dessa realidade, o Decreto Lei nº 616 (Brasil, 1969b) instituiu a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), ligado ao MEC que, tinha por objetivo: preparar, aperfeiçoar, especializar e qualificar professores, técnicos e especialistas em formação profissional, bem como prestar assistência técnica e expandir os órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal.

Em 1970, o MEC por meio da Portaria Ministerial nº 339/70 cria os cursos emergenciais conhecidos como “Esquemas I e II”. O Esquema I era destinado à complementação pedagógica de portadores de diplomas de nível superior, enquanto que o Esquema II era destinado aos portadores de diploma técnico industrial de nível médio. Para estes últimos, além das disciplinas do Esquema I eram necessárias também aquelas de conteúdos correlativos dos esquemas I e II

²⁰ Assim intitulado na época. Manter-se-á a nomenclatura de ensino em cada período.

(Rodrigues; Souza, 2017). Tunes e Barreiro (2024, p. 4) destacam que, desde este período, implantou-se “[...] os Programas Especiais de Formação Pedagógica, os cursos de Pós-graduação Lato Sensu com habilitação para a docência e o curso de formação pedagógica para graduados não licenciados”.

Em 1971, a partir de um projeto que recebeu apoio internacional, transformou-se algumas das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Esse projeto iniciou com um Contrato de Empréstimo Internacional (nº 755/BR), sob a forma de Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM I), elaborado por comissões das quais integravam brasileiros e americanos. A formação de professores brasileiros para tal projeto foi realizada na Universidade Estadual de Oklahoma, Estados Unidos, em um curso de mestrado (Ramos, 2014).

Nesta mesma época, o governo do General Emílio Médici que teve seu mandato marcado por um "milagre econômico", em virtude da expansão das indústrias e da necessidade de formação de trabalhadores para atender essa demanda, instituiu-se a Portaria nº 432 (Brasil, 1971a) contemplando os esquemas I e II. Os esquemas tratam da formação pedagógica em nível superior para preparar os profissionais considerados liberais e que pretendiam ou trabalhavam na educação profissional. O art. 1º e seus § apresentam considerações sobre a formação pedagógica a partir dos Esquemas I e II:

Art. 1º- O currículo dos cursos de grau superior para a formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, dividir-se-á em dois esquemas:

a) Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica com a duração de 600 (seiscentas horas);

b) Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas, com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (mil e duzentas e oitenta) ou 1.480 (mil quatrocentas e oitenta) horas.

§ 1º - No Esquema II, além das disciplinas constantes do Esquema I, haverá disciplinas de conteúdo correlativas à área de habilitação.

§ 2º - Em atendimento ao Decreto-Lei nº 86 9, de 12 de setembro de 1969, a disciplina Educação Moral e Cívica, como Estudo de Problemas Brasileiros, constará dos currículos com a duração total mínima de 40 (quarenta) horas/aula (Brasil, 1971a).

Ainda em 1971, destaca-se um momento fundante para a educação

profissional no país. No contexto dos governos militares²¹, instituiu-se a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971b), que reformou os ensinos de 1º e 2º graus, respectivamente. Neste caso, a profissionalização passou a caracterizar-se por ser universal e compulsória para todo o ensino de 2º grau, exigindo uma formação mais especializada de professores para trabalharem nessa modalidade de ensino. Todavia, naquela ocasião, visto a falta de profissionais com graduação e licenciatura, frisou-se os artigos 29 e 78:

Art. 29. A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. [...]

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (Brasil,1971b).

Em 1977, a Resolução nº 3 (Brasil, 1977a) fixou que a obrigação das instituições que ofertavam os cursos dos Esquemas I e II era de transformá-los, no prazo de três anos, em licenciatura plena em quatro áreas técnicas: agropecuárias, industriais, comerciais e de serviços, de nutrição e dietética. No entanto, o documento permitia a continuidade da oferta de cursos do Esquema I “[...] nas regiões em que a falta de recursos humanos tornasse difícil a implementação da licenciatura” (Brasil, 1977a). No ano seguinte, a Resolução CFE nº 12 (Brasil, 1978) alterou os termos da Resolução nº 3 (Brasil, 1977a) e possibilitou os cursos dos Esquemas I e II também para a habilitação de professores das matérias de formação técnica não correspondentes às habilitações previstas no antigo documento (Brasil, 1978). Tendo em vista os desafios na implementação da licenciatura, a Secretaria de Ensino Superior (SESU) emitiu o Parecer nº 47/1979 que instituiu o Plano de Curso Emergencial para formação de professores de disciplinas especializadas conforme a Portaria Ministerial nº 396 (Brasil, 1977b). A Lei nº 7.044 (Brasil,1982) determinava em seu Art. 30, a formação mínima para o exercício de magistério: para a docência no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries: habilitação específica de 2º grau. No ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, licenciatura de

²¹ Governo com presidentes militares no período de 1964 a 1985.

1º grau, obtida em curso de curta duração. E para exercer a docência todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (Brasil, 1982).

Oliveira (2008, p. 167) reforça que a formação de professores para a Educação Profissional no período entre 1970 a 1997, ocorreu com o acréscimo de formação pedagógica à formação profissional em nível superior ou formação pedagógica em nível técnico na área relacionada à disciplina em que o profissional desejava habilitar-se.

Somente em 20 de dezembro de 1996, pela intensificação de ações e de mobilização dos educadores por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), aprova-se a LDBEN, Lei nº 9.394, a qual “[...] por não se referir explicitamente ao professor para a Educação Profissional, [a LDBEN] viabiliza a interpretação de que o docente da área não carece de uma formação própria, mesmo para o caso do Ensino Técnico de Nível Médio” (Oliveira, 2010, p. 460). A formação docente à luz da LDBEN passa a ser objeto de outras legislações, como é o caso do Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997b) que definiu claramente que os docentes deveriam ser licenciados ou terem cursado programas de formação pedagógica, conforme:

Art. 9º: As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único: Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disponibilizados em ato do Ministro do Estado da Educação e de Desporto, ouvindo o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1997b).

O referido decreto disciplina os programas de formação pedagógica que, em suas regulamentações, instituiu nova carga horária mínima para os cursos de formação, que passam a ter exigência de 540 horas. Esta baliza representou um rebaixamento significativo da carga horária em relação ao que vinha sendo praticado nos cursos especiais de formação docente para a educação profissional. Tal ato confirmou a desvalorização da formação teórica e pedagógica desse professor e recomendou que a parte teórica do programa fosse oferecida na modalidade a distância (Souza; Andrade; Aguiar, 2014).

Lampe *et al.* (2022) salientam que nos anos 90, sob o governo neoliberal²², num contexto de Estado Mínimo, o ensino técnico era concentrado na formação de trabalhadores para atender os interesses do mercado. Os profissionais que trabalhavam não eram professores por formação, mas, em sua maioria, técnicos ou bacharéis, ensinando a lógica do capital. A ênfase na educação profissional estava nas questões técnicas, pois desconhecia-se a formação humana e entendia-se que um bom profissional deveria visar a excelência técnica, desconsiderando a formação dos estudantes na questão da emancipação humana e criticidade. Nesse contexto, para legitimar o sistema educacional, a LDBEN (Brasil, 1996) não previa uma formação específica para os docentes da educação profissional (Lampe *et al.* 2021).

Em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)²³, a cidadania foi subordinada à lógica do mercado. Coutinho (1998, p. 01) apresenta considerações sobre a reforma proposta neste governo:

[...] o sentido último da 'reforma' proposta pelo governo FHC não aponta para a transformação do Estado num espaço público democraticamente controlado, na instância decisiva da universalização dos direitos de cidadania, mas visa a submetê-lo ainda mais profundamente à lógica do mercado.

Neste contexto foi implementada a Resolução Nº 2 (Brasil, 1997a) que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. A referida resolução foi instituída, para suprir a falta de professores habilitados nas escolas. Conforme o artigo 2º, o programa era destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos atrelada a essa habilitação. O art. 4º determinava que o programa se desenvolveria em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta última com duração mínima de 300 horas. Destaca-se que os participantes do programa que estivessem ministrando aulas da unidade curricular para a qual pretendiam se habilitar, poderiam incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço. Contudo, esta prática deveria estar integrada no plano curricular do programa e sob a supervisão da instituição ministrante. Por fim, salienta-se que o

²² “[...] o discurso educativo do neoliberalismo configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do ‘capital humano’” (Gentili, 1995, p. 193).

²³ Fernando Henrique Cardoso foi presidente por dois mandatos consecutivos (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002) (Cardoso, 2023).

concluinte do programa especial receberia certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena (Brasil, 1997a).

O debate sobre a formação dos professores sublinhou os anos 2000, tendo como símbolo a luta dos educadores e a revogação do Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997b) pelo Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004). As reflexões da época conduziram à criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com o seu eixo na formação de professores graduados, mas não licenciados. Observa-se que não se tratava de uma política, mas de um programa de governo, como forma de regulamentar a formação dos professores que trabalhavam na Rede Federal (Costa, 2012). Reforça-se que em 2005, no primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula)²⁴, foi promulgada a Lei nº 11.195 (Brasil, 2005) que instituiu a expansão da Rede Federal. Oliva (2010, p. 19) considera que o governo Lula tornou o social um dos eixos do desenvolvimentismo brasileiro e salienta que:

A constituição de um conjunto consistente de políticas e programas sociais, construído parcialmente com base em algumas linhas de ação preexistentes e, sobretudo, a criação de um sem número de programas inovadores também destinados a distribuir renda, gerar oportunidades e promover a inclusão social (ProUni, ReUni, Economia Solidária, Luz para Todos, Territórios da Cidadania, Minha Casa, Minha Vida, etc.) resultaram em um aumento exponencial na organicidade, alcance e eficácia da política social do Estado brasileiro.

Neste bojo, em 2006, o Parecer CNE/CP nº 5 determinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores da Educação Básica e apresentou no Art. 6º que os cursos de licenciatura, destinados à formação para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional de nível médio, estavam abertos a portadores de certificado de conclusão do Ensino Médio e no § 2º que a conclusão do curso de licenciatura permitia o diploma de licenciado para docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com a habilitação prevista, em acordo ao indicado nas Diretrizes Curriculares pertinentes (Brasil, 2006).

Em 2008, por meio da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008b) foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e criado os

²⁴ Luiz Inácio Lula da Silva, atual presidente reeleito do país, presidiu o Brasil de 2002 a 2006 e de 2006 a 2010 (Brasil, 2024b).

IFs²⁵ com 20% da oferta das vagas obrigatoriamente para a formação de professores. Rodrigues e Souza (2017) frisam que, apesar dos aspectos positivos, a expansão também abarcou inúmeros desafios. “Um deles é a contratação de um elevado número de professores (bacharéis e licenciados) para atuar nos campi recém-criados, com um nível de qualificação que atenda à complexidade do mundo do trabalho” (Rodrigues; Souza, 2017, p. 06).

Em consonância a este fato, a LDBEN, pela redação dada pela Lei nº 11.741 (Brasil, 2008a), insere o capítulo III destinado a EPT, a qual passa a compreender os diversos níveis e modalidades de ensino, podendo ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Nesse contexto, houveram outras alterações dadas pela Lei nº 12.014 (Brasil, 2009a), Lei nº 12.056 (Brasil, 2009b), Lei nº 12.796 (Brasil, 2013), Lei nº 13.415 (Brasil, 2017a)²⁶, Lei nº 14.679 (Brasil, 2023a) que modificaram os artigos 61 e 62 em relação aos requisitos legais de formação para os profissionais da educação escolar básica:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [...]

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [...]

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. [...]

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. [...]

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos

²⁵ Ramos (2023) reflete os IFs como espaço de contradição e germinação do Ensino Médio Integrado.

²⁶ Para Ramos e Frigotto (2017, p. 30), a referida lei “[...] assimila e amplia todos os retrocessos das contrarreformas de Capanema, da ditadura empresarial militar e do decreto 2.208/1997, que sanciona em lei a dualidade do ensino médio”.

fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.
IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Brasil, 2009a, 2009b, 2013, 2017, 2023a).

Conforme mencionado, há a alteração da LDBEN pela Lei nº 11.741 (Brasil, 2008a), pela qual a Educação Profissional é explicitamente considerada uma modalidade da educação, e do Decreto nº 6.755 (Brasil, 2009c), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ainda, neste período, identifica-se uma menção específica à Resolução nº 6 (Brasil, 2012b) sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP).

Na sequência, a Resolução Nº 2 (Brasil, 2015) foi decretada no governo de Dilma Rousseff²⁷ e definiu 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. O dispositivo destaca os princípios, os fundamentos, a dinâmica formativa e os procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, assim como no planejamento, nos processos de avaliação e de

²⁷ Dilma Vana Rousseff foi a primeira mulher a tornar-se Presidenta da República do Brasil, eleita no segundo turno das eleições, realizado em 31 de outubro de 2010 (Brasil, 2024a).

regulação das instituições de educação que as ofertam (Brasil, 2015).

Os cursos de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, de caráter emergencial e provisório apresentam carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de trabalho acadêmico:

- (a) quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;
- (b) quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;
- (c) a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;
- (d) deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- (e) deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- (f) deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, como definido no núcleo III, conforme o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015).

Outrossim, indicava-se que a carga horária desses cursos varia-se entre 1.000 e 1.400 horas em consonância a, “[...] equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida” (Brasil, 2015, p. 12). De acordo com Barreiro e Campos (2021, p. 1517), grande parte das instituições que estavam 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”. A referida resolução previa um prazo de dois anos para adaptação dos currículos de cursos existentes. Contudo, a Resolução foi revogada antes de ser implementada, visto às postergações (Nogueira; Borges, 2021). Barreiro e Hernandez (2024, p. 5) salientam que:

A partir da Resolução CNE/CP n. 2 de 2015, houve uma expectativa de que a formação de professores para EPT poderia encontrar um espaço que tornasse sua oferta regular, em função de sua inserção no âmbito das diretrizes de formação de professores para a educação básica. No entanto, na sequência, o país vivenciou anos de resoluções que promoveram a desprofissionalização do professor, subordinando-o à lógica da BNCC, imenso retrocesso que desmonta a formação básica dos estudantes do país. No âmbito da EPT, viu-se a aprovação das Resoluções CNE/CP n. 1 de 2021 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e a CNE/CP n.1 de 2022 que trata as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Em 2017, após “golpe jurídico-midiático-parlamentar” (Hermida; Lira, 2018, p. 782), a Capes regulamentou pela Portaria N° 82 (Brasil, 2017b), o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o qual visava adequar a formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica a partir da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que trabalhavam. Para tanto, no âmbito do Parfor, a Capes realizava o fomento quando da implantação de turmas especiais por Instituições de Ensino Superior (IES) em cursos de:

- Primeira Licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior;
- Segunda licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula;
- Formação pedagógica – para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura (Brasil, 2017b).

Em 2018, o MEC, sob a coordenação de Rossieli Soares da Silva, elaborou a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao CNE para análise e emissão que ocorreu com a publicação da Resolução CNE/CP N° 2 (Brasil, 2019a). A resolução deliberou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento está em consonância com os princípios da BNCC.

O Parágrafo único, do Art. 1º marca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) (Brasil, 2019a). No art. 2º reforça-se que a formação dos professores pressupõe desenvolver competências gerais e específicas (Brasil, 2019a).

As competências gerais pressupõem a compreensão e emprego de conhecimentos historicamente construídos; a pesquisa, reflexão e análise crítica; a valorização e incentivo às inúmeras manifestações artísticas e culturais; a utilização de diferentes linguagens; o entendimento, emprego e elaboração de tecnologias digitais e de comunicação; a valorização da formação continuada para o exercício

profissional; a argumentação baseada em fatos, dados e informações científicas; o autocuidado; a empatia e resolução de conflitos; e, a disposição à divergentes opiniões e abordagens pedagógicas (Brasil, 2019a). As competências específicas estão baseadas em três eixos: conhecimento, prática e engajamento:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I – dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II – demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III – reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV – conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I – planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II – criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III – avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV – conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I – comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II – comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III – participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV – engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019a).

O dispositivo marca sobre os cursos de nível superior em licenciatura, requisito para trabalhar na Educação Básica e que devem ter carga horária mínima de 3.200h, considerando as competências estabelecidas na BNC - Formação (Brasil, 2019a). Em paralelo, indica outras possibilidades de habilitação para o magistério: licenciatura para os docentes já licenciados (segunda licenciatura) e formação pedagógica para os graduados. observa-se no art. 21, destinado ao curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, que o grupo das práticas é maior que o teórico. Segue para exemplificação:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas as 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” somando 760 horas no total (Brasil, 2019a, p. 10).

A Resolução CNE/CP N° 1 (Brasil, 2020) dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores

para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. A BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) define no art. 3º as competências profissionais, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos. Conforme o Art. 3º:

As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional (Brasil, 2020, p. 02).

Para tanto, o artigo citado da BNC - Formação Continuada (Brasil, 2020) está alicerçado assim como a Resolução CNE/CP Nº 2 (Brasil, 2019a), em três dimensões fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

1. Conhecimento profissional (aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento);

2. Prática profissional:

2. a) Pedagógica - prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos;

2. b) Institucional - prática profissional referente a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sociocultural em que está inserido;

3. Engajamento profissional - comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades (Brasil, 2020, p. 8, grifos do autor).

Ferreira e Barreiro (2023) sinalizam que a resolução faz referência às metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), que dispõe sobre a implementação de políticas de formação continuada aos profissionais de educação, e, mesmo aos que não do magistério, a viabilização de formação em nível de pós-graduação. A oferta dos cursos e programas de formação continuada podem abarcar diversas estratégias que atendam os avanços tecnológicos e formatos: presenciais, a distância, semipresenciais, híbridos (Ferreira; Barreiro, 2023).

Destaca-se como marco importante para a EPT a Resolução CNE/CP N° 1 (Brasil, 2021b) que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Ferreira e Barreiro (2023) salientam que a referida resolução apresenta uma arquitetura de princípios e critérios a serem observados pelo sistema de ensino, calcados especialmente sob o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como pressuposto pedagógico.

O Capítulo XVII trata da formação docente na EPT. Indica que a formação dar-se-á a partir do trabalho do professor. No que tange ao nível médio, há o Art. 53º:

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE

[...]

§ 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, 2021b, p. 23).

Oliveira e Guimarães (2021, p. 1490) citam que o dispositivo “[...] não aponta para a garantia de efetiva formação pedagógica para os professores da EP”. Ferreira e Barreiro (2023) marcam que as diretrizes conduzem a dúvidas quanto ao formato à profissionalização docente e suscitam questionamentos em relação ao notório saber.

Segundo Ferreira e Barreiro (2023), a Resolução CNE/CP N° 1 (Brasil, 2022), ao Instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação), requer o desenvolvimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional, de acordo com a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020). Assim, a resposta para a

constituição de tais habilidades e competências estão na oferta de formação:

Art. 3º A formação inicial de professores para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser realizada em nível superior, em cursos de graduação de licenciatura; em cursos destinados à Formação Pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados; em cursos de Pós-Graduação *lato sensu* de Especialização estruturados para tal; em programas especiais, de caráter excepcional; ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2022, p. 02).

Ao se basear nas habilidades e competências, Tunes e Barreiro (2023) argumentam que a Resolução nº 1/2022, pretende formar professores da EPT, com um viés pragmático, atrelado aos interesses do mercado, sem considerar os princípios e as concepções da EPT.

Ainda, sobre o dispositivo e especificamente, no que concerne à formação de graduados não licenciados, é caracterizada no § 2º, do Art. 3, anteriormente citado que, os cursos destinados à formação pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados devem atender às disposições específicas do art. 21º (Capítulo VI, Da Formação Pedagógica para Graduados), da Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2019a), combinadas com o art. 53º, da Resolução CNE/CP nº 1, de 2021 (Brasil, 2022), ou seja, a habilitação para o magistério ocorrerá em curso destinado à Formação Pedagógica, com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas, divididas em dois grupos. Grupo I, com 360h para desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação e Grupo II com 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (Brasil, 2019a).

Para Barreiro e hernandes (2024, p. 06), essa formação torna-se fragmentada e não articulada, porque aprende-se em parte conteúdos específicos e em outra pedagógicos, já que “[...] a comprovação das 400 horas de prática advém de espaço em que atua profissionalmente como docente, sem que seja garantida a necessária reflexão teoria-prática de forma coletiva, espaço esse previsto nos estágios docentes”. Ferreira e Barreiro (2023) apresentam considerações sobre a Resolução CNE/CP nº 01 (Brasil, 2022):

A Resolução CNE/CP nº 01/2022, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da EPTNM, ao se basear nos

princípios educativos e fundamentos pedagógicos demandados pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, pela CNE/CP nº 01/2021, e pela BNCC, traz as mesmas inquietações já debatidas: como exigir o cumprimento de aspectos profissionais e pessoais pelos docentes em um contexto averso à promoção de uma identidade e profissionalização docente. Ademais, como motivar professoras e professores a formarem-se inicial e continuamente, quando se possibilita o exercício do magistério com 'Notório Saber' por pessoas que não se comprometeram com uma educação humana e integral (Ferreira; Barreiro, 2023, p. 2).

Nessa concepção, conforme Kuenzer (1999), basta um professor que domine apenas meia dúzia de técnicas pedagógicas, contudo arruína-se com a constituição da identidade de um professor qualificado. As políticas de formação, no geral, constroem a identidade de um professor sobrando (Kuenzer, 1999).

Isto posto, constata-se que a história das políticas de formação docente para a EPT foram determinadas por programas efêmeros e imediatistas, com o objetivo de suprir a falta de professores qualificados, licenciados ou egressos cursos de formação especial para professores, para exercer a docência no ensino técnico (Lampe *et al.*, 2021). Oliveira e Nogueira (2016), em seus estudos, também apresentam uma síntese de características da Formação de Professores da Educação Profissional (FORPROFEP) e descrevem os limites da docência nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) envolvendo, sobretudo, as disciplinas técnicas nesses cursos. Tomam por base a política expressa nos documentos legais vigentes e no Plano Nacional de Educação (PNE).

Portanto, desconectadas com a formação pedagógica dos professores. Essa situação que também se revelou no governo de Eduardo Leite, no Estado do Rio Grande do Sul e tentou ser amenizada com a publicação da Lei nº 520 (Rio Grande Do Sul, 2023) que institui a Política Estadual de Educação Profissional e Técnica do Estado, com o objetivo de ampliar a oferta da EPT na rede estadual, mas que não faz referência à formação dos professores.

Em janeiro de 2024, no governo Lula, foram decretadas as Diretrizes Gerais da Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2024d). Este documento foi elaborado pela necessidade de uma articulação política e pedagógica de caráter orgânico e nacional para garantir ações contínuas e alinhadas com a construção de um futuro desejado para a EPT, bem como fortalecer sua soberania e democracia (Brasil, 2024d). Nesse contexto, destaca que as novas exigências para a formação dos profissionais requerem currículos que garantam o trabalho como um princípio educativo, integrando-o à

ciência, tecnologia e cultura.

Para isso, requer que os currículos e processos pedagógicos sejam elaborados de maneira a viabilizar uma formação humana integral e emancipatória. A formação de profissionais deve ser voltada para a preparação de indivíduos críticos, capazes de questionar a realidade, refletir, imaginar e construir (em colaboração com outros) alternativas alinhadas a um projeto político de transformação social (Brasil, 2024d).

O documento serve como referência ao apresentar diretrizes político-pedagógicas que só poderão se concretizar por meio de um diálogo crítico e reflexivo entre os responsáveis pela formação na e para a EPT, tanto nas instituições de ensino quanto na sociedade civil organizada. Esse diálogo faz parte do esforço para fornecer subsídios às políticas de Estado de caráter público, com o propósito de contribuir à qualificação de profissionais que já trabalham ou desejam trabalhar na EPT, abrangendo docentes, gestores, servidores e colaboradores. Busca-se, assim, estabelecer uma base unitária que, ao reconhecer as especificidades dos diferentes grupos sociais, também promova a integração das diversidades, garantindo uma formação humana integral comprometida com a transformação social (Brasil, 2024d).

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024e) estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em cursos superiores de licenciatura, programas de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Conforme o art. 15:

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados (bacharéis e tecnólogos), ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida, com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária total de 1.600 (mil e seiscentas) horas, com duração de, no mínimo, 2 (dois) anos.

§ 1º Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados não se destinam à formação de pedagogos, mas à formação de professores para atuarem nas disciplinas que integram os quatro anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional em nível médio.

§ 2º No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o MEC, em articulação com os sistemas de ensino, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, buscando seu aperfeiçoamento contínuo (Brasil, 2024e).

Na sequência do art. 15, no § 3º, estabelece que a carga horária total de 1.600 horas deve ser distribuída da seguinte forma: 400 horas destinadas à formação geral, em conformidade ao definido pelo Núcleo I e ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; 740 horas voltadas ao aprofundamento de conhecimentos específicos na área de formação e trabalho na educação, seguindo as diretrizes do Núcleo II; 160 horas destinadas às atividades acadêmicas de extensão, conforme o Núcleo III, a serem realizadas em instituições de Educação Básica, com a carga horária vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso e detalhada no PPC; e 300 horas (presenciais) dedicadas ao estágio curricular supervisionado, segundo o Núcleo IV, distribuídas ao longo do curso e realizadas também em instituições de Educação Básica, respeitando as orientações do PPC da instituição formadora (Brasil, 2024e).

Os § 4º, 5º e 6º tratam do estágio curricular supervisionado, o qual deve ser cumprido totalmente de maneira presencial, independentemente de o curso ser ofertado na modalidade presencial ou a distância. Da mesma forma, as 160 horas destinadas às atividades acadêmicas de extensão precisam ser realizadas presencialmente, tanto para cursos presenciais quanto a distância. Além disso, nos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados na modalidade a distância, é exigido que pelo menos 340 horas da carga horária do Núcleo II sejam desenvolvidas presencialmente, em consonância ao estabelecido no artigo 13, inciso II, da Resolução (Brasil, 2024e).

Kuenzer (2024) defende que o Parecer CNE/CP nº4/2024 propôs como solução a redução da carga horária a distância, determinando que o estágio supervisionado, as atividades de extensão e 880 horas destinadas ao aprofundamento em conhecimentos específicos sejam realizados presencialmente, o que corresponde a 50% da carga horária total do curso. Por outro lado, instituições privadas de ensino, com interesses voltados à lógica mercadológica, defendem que os estudantes de graduação deveriam ter o direito de cursar toda a formação de forma remota, alegando que, para muitos, essa é a única alternativa viável para acessar o ensino superior (Kuenzer, 2024).

O § 7º da Resolução estabelece que a IES responsável pela oferta do curso deve avaliar, antes de aceitar a matrícula, se a formação prévia do candidato é compatível com a habilitação desejada. Para isso, no momento da matrícula, a instituição deve especificar os critérios e requisitos curriculares utilizados na

avaliação, registrando essas informações em documento próprio. Destarte, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados podem ser oferecidos por IES, preferencialmente universidades, que já possuam curso de licenciatura na mesma habilitação, devidamente reconhecido pelo MEC e com Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 4, sem a necessidade de novos atos autorizativos (Brasil, 2024e). A Resolução nº 4/2024 também inova ao tornar obrigatória, no §1º do mesmo artigo, a participação dos egressos desses cursos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (Brasil, 2024e).

Em 2025, dois documentos importantes devem ser citados: Decreto Nº 12.456 (Brasil, 2025a) e Parecer CNE/CP Nº 5 (Brasil, 2025b). O Decreto Nº 12.456 (Brasil, 2025a) dispõe sobre a oferta de educação a distância em cursos de graduação. Assim, veda a oferta de cursos a distância para as licenciaturas, discriminando percentuais específicos de atividades a distância.

O Parecer CNE/CP Nº 5 (Brasil, 2025b) elenca orientações para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Neste, cita-se que o curso de formação pedagógica não pode formar pedagogos, delimitando as modalidades de trabalho para aqueles que realizam o curso. Ainda, descreve o tempo de integralização mínimo e máximo dos cursos e descreve o dia 1º de julho de 2024 como a data marco inicial para a contagem de prazo das disposições transitórias da Resolução CNE/CP nº 4 Brasil, 2024e) Neste caso, estudantes que ingressam nos cursos após esta data precisam realizar a transição curricular (Brasil, 2025b).

Após descrição e análise da história das políticas públicas no âmbito da formação, percebe-se que esteve voltada, majoritariamente, para uma formação de forças produtivas, centrada na demanda necessária do mercado de trabalho e por professores sem formação pedagógica. Então, problematiza-se a partir de Arroyo (2009, p. 78):

Por que não será possível irmos além? Colocar nosso profissionalismo para garantir seu direito a sair da escola básica com aquela caixa de ferramentas mais refinada para se inserir nos mundos da liberdade, do conhecimento, da cultura, das artes e das letras, da compreensão de sua memória, da sua identidade, da leitura do mundo.

Na luta contra esse contexto hegemônico, destacam-se alguns cursos de

Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados²⁸ que visam o processo educativo, de modo que o professor assuma uma atitude crítica, reflexiva e orientada para responsabilidade social e que a formação do estudante seja centrada na formação humana integral e para o mundo do trabalho. Nesta perspectiva, ele deixa de ser um transmissor de conteúdos acríticos e definidos por especialistas externos para exercer uma atitude problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem sem perder sua autoridade ou responsabilidade com a competência técnica na área de conhecimento (Freire, 1996).

Feito este preâmbulo, no próximo capítulo, aborda-se sobre a concepção do trabalho pedagógico e as implicações e particularidades deste trabalho na EPT. Reforça-se sobre a importância da formação pedagógica para e na EPT, e espera-se que esta transforme a visão do professor para que compreenda o seu papel social, bem como o habilite a fazer da educação um instrumento de transformação social, para a superação da dualidade educacional que se manifesta desde sempre no país, pois o trabalho do professor é político.

2.2 Trabalho pedagógico e educação profissional e tecnológica

Conforme Saviani (2007, p. 153), o processo de surgimento do homem inicia “[...] no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida”. O autor ressalta que o homem produz sua própria existência, diferente dos animais, que se adaptam e nascem com a estrutura necessária para produzirem sua subsistência.

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a **produzir** seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (Marx; Engels, 1974, p. 19, grifo dos autores).

Nesse caso, o homem precisa explorar e adaptar a natureza, transformando-a em função da sobrevivência e, é o que conhecemos com a denominação de trabalho (Saviani, 2007). Para Marx (1989), o trabalho com seus elementos simples e abstratos é dirigido à produção de objetos com valor de uso. Logo, o homem realiza um intercâmbio material, uma vez que se apropria da natureza e a transforma. O

²⁸ Algumas discussões estão articuladas no texto de Barreiro e Hernandes (2024).

autor argumenta que essa é a condição natural da vida humana em todas as suas formas sociais.

Antunes (2005) afirma que o trabalho funda a sociabilidade e integra o processo de humanização do homem. No dicionário (Dicio, 2024), trabalho é conceituado como aplicação de força para alcançar determinado fim; ofício, profissão, entre outros. Muito semelhante ao conceito de emprego que trata da “[...] aplicação burocratizada do trabalho, é de ordem da pertença ao social, da necessidade de sobreviver obtendo recursos econômicos com a venda da força de trabalho²⁹ (Ferreira, 2017, p. 599). Portanto, neste estudo, sustenta-se na concepção de trabalho como “[...] todo processo demasiadamente social, por meio do qual acontece a produção e a autoprodução humana” (Ferreira, 2017, p. 599).

Para articular o amálgama Trabalho e Educação respalda-se em Saviani (2007). O autor salienta que o advento da produção foi o que provocou a ruptura da unidade trabalho-educação existente nas comunidades primitivas e originou a divisão dos homens em classes e da educação em modalidades para atender a essas classes³⁰: uma modalidade de educação para a classe dos homens livres (a classe proprietária), centrada nas atividades intelectuais e outra para os escravos e serviçais (a classe dos não proprietários), focada no trabalho manual.

Neste caso, Saviani (2007) alude o trabalho enquanto uma ação básica na escola. Diante do exposto, os professores, como trabalhadores, estão imersos numa sociedade e constituem-se como a classe-que-vive-do-trabalho³¹. Ao trabalhar, os professores assumem características de acolhimento e vivências com os educandos, próprias da educação (Ferreira, 2022a).

Ferreira (2022a), a partir das contribuições de Bezerra e Silva (2006) argumenta sobre o trabalho dos professores, diferenciando o conceito de trabalho pedagógico de prática. Ferreira (2022a) afirma que compreender o trabalho dos

²⁹ Na obra Manifesto Comunista (Marx; Engels, 2017, p. 242), Marx descreve “[...] por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo”.

³⁰ Classe social “[...] se origina, nas relações de produção e as situações determinadas em que os homens nascem ou nas quais entram involuntariamente” (Wood, 2011, p. 73).

³¹ Implica na totalidade dos assalariados, ou seja, os homens e as mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho (Antunes, 2002a; 2002b). Conforme Antunes (2003) com base em Mészáros, é a classe trabalhadora atual, composta pelo conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, ou seja, os assalariados e desprovidos dos meios de produção. De acordo com Antunes (2003), uma compreensão contemporânea de classe trabalhadora deve abranger a totalidade dos trabalhadores assalariados. Outrossim, destaca-se que, embora todo trabalho produtivo seja assalariado, nem todo trabalhador assalariado é necessariamente produtivo.

professores como prática, delimita-o e o torna minimalista. A autora entende que o trabalho do professor é complexo. Por conseguinte,

[...] é práxis, uma ação singular, responsável e produtiva em relação ao conhecimento. Se tratado como prática, é minimizado em suas potencialidades e reduzem-se as implicações do trabalhador com sua produção e minimizam-se, também, as implicações políticas desse trabalho (Ferreira, 2022a, p. 07).

Bezerra e Silva (2006) definem trabalho pedagógico como ‘práxis humana’ e que, ao coadunar-se ao capitalismo³², enquadra-se “[...] em uma lógica sequencial e em uma temporalidade a que todas as profissões foram submetidas na história das sociedades modernas, industriais e capitalistas, ao tempo social médio da reprodução do capital³³” (Bezerra; Silva, 2006, p. 6). Na escola, “[...] a práxis pedagógica constitui a essência do trabalho profissional dos professores e, nesse contexto, torna-se científica, sendo, portanto, metódica, sistemática, elaborada de forma hermenêutica e fundamentada teoricamente” (Ribas; Ferreira, 2014, p. 135). Pode-se dizer que a práxis pedagógica é, portanto, uma práxis social, pois “[...] socialmente elaborada e organizada conforme intencionalidades, conhecimentos” (Ferreira, 2008, p. 184).

Segundo Ferreira (2017, 2018), o trabalho pedagógico é o trabalho dos professores, em quaisquer níveis, modalidades e formas educacionais. Implica nas escolhas sobre o que realizam, produzem e autoproduzem, bem como o entendimento individual e coletivo de como produzem educação e historicidade. Por suas características constitui-se como imaterial, uma vez que coloca “[...] em interação, inter-relação, relação (esses termos não se substituem, por isso são citados) os sujeitos, com seus saberes, de modo sistemático, dialógico, produzindo conhecimentos a partir da interlocução acerca desses saberes” (Ferreira, 2018, p. 595).

Contudo, a autora ressalta que os caminhos percorridos e as ações executadas nesse trajeto nem sempre são reflexivas, visto inúmeros dilemas, em

³² “[...] sistema singularmente voltado para o desenvolvimento das forças produtivas e o aumento da produtividade do trabalho através de recursos técnicos” (Wood, 2001, p. 12).

³³ Mészáros (2002, p. 96) explica que o capital é “[...] uma forma incontrolável de controle sociometabólico. A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe, a mais poderosa – estrutura ‘totalizadora’ de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua ‘viabilidade produtiva’”.

especial, em virtude da “[...] falta de tempo e espaço na escola e fora dela” (Ferreira, 2018, p. 594-595). Apoiar-se em Ferreira (2020a, p. 8) para descrever o trabalho dos professores como pedagógico:

[...] o trabalho dos professores é pedagógico, se este for entendido por suas características pedagógicas as quais o diferem dos demais trabalhos. Isto porque o pedagógico é sempre político, por implicar escolhas e ações humanas, dentro dos contextos sociais onde se produz. Nesse sentido, exige do sujeito que se movimenta entre o que lhe é demandado pelo contexto capitalista e o que acredita como trabalhador. Do mesmo modo, pedagógico é a soma de todas as características que, amalgamadas, contribuem para que se produza conhecimento, desde a infraestrutura escolar até o olhar dos professores em relação aos estudantes, das cores que decoram o ambiente ao modo como se organiza esse ambiente, passando por todos os aspectos culturais e sociais que possibilitam haver uma relação entre sujeitos que visam a conhecer.

Para Ferreira (2018), no contexto capitalista, em que a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e os sujeitos agem em condições sociais e políticas, reduz-se o trabalho dos professores a: organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações. A autora destaca que mesmo nestas condições e, em virtude das características do trabalho pedagógico, há “[...] possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem” (Ferreira, 2018, p. 605). Segundo Castaman e Ferreira (2022, p. 442):

A concretude e materialidade do trabalho pedagógico, portanto, pode ser evidenciada e volatilizada na produção do conhecimento dos estudantes, na elaboração do pensamento dos professores após ‘interação, inter-relação, relação’ entre os sujeitos da educação.

Outrossim, o trabalho pedagógico funda-se no “[...] modo de os professores e, em decorrência, os demais sujeitos da instituição produzirem conhecimento em busca de uma transformação desejada. [...] Inserido na escola, constitui-se na centralidade do trabalho dos professores” (Calheiros; Andriguetto; Ferreira, 2020, p. 100). Ferreira (2022a, p. 8) salienta que, os professores dão continuidade a sua historicidade, “[...] uma produção absolutamente social, posto que é a convergência de interesses e desejos”. Ainda, a autora destaca que, o trabalho pedagógico acontece no cotidiano dos professores, nas produções variadas, incluindo aprender a planejar a profissão, pois “[...] a maneira como cada um de nós ensina está

directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”, já que “[...] é impossível separar o **eu** profissional do **eu** pessoal” (Nóvoa, 2007, p. 17, grifos do autor).

Nesse contexto, o trabalho pedagógico realizado pelos professores na EPT deve fundamentar-se nos princípios e pressupostos que dialogam com esta modalidade de ensino. Castaman e Rodrigues (2020a) ressaltam que as bases conceituais e legais da EPT pautam-se na formação integral e na superação do cartesianismo, do empirismo, do positivismo e do essencialismo ante ao materialismo histórico-dialético. Para os autores, “[...] no materialismo as condições de transformações do sujeito e da sociedade estão à disposição do próprio sujeito e não dependem de algo externo a ele” (Castaman; Rodrigues, 2020a, p. 307).

Piano e Bagnara (2023) realçam que o principal objetivo da EPT é propiciar a integração da formação humana, geral e profissional, de forma a garantir a formação integral aos sujeitos, para que assumam seu espaço no mundo do trabalho e na sociedade. Afirmam ainda que “[...] a concepção de integração sustentada é derivada da formação humana integral, omnilateral, de Marx; e da escola unitária, de Gramsci” (Piano; Bagnara, 2023, p. 65). Manacorda (2007, p. 87) entende que a formação omnilateral é o “[...] desenvolvimento total e multilateral, em todos os sentidos, das faculdades humanas e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfazê-las”.

Nessa direção, a EPT não deve ser dual, mas responsabilizar-se pelo seu papel de democratizar o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade, viabilizando aos sujeitos a aproximação e compreensão da relação indiscissocável da cultura, ciência, tecnologia e trabalho na vida humana (Piano; Bagna, 2023). Destaca-se que a EPT não pode se limitar à instrução das técnicas de produção, tampouco estar subordinada aos interesses do mercado. Kuenzer (2002a, p. 82) enfatiza que a “[...] finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção [...] vão assumindo”. Todavia, pelo contrário, o professor, em seu trabalho pedagógico, precisa estar focado na formação omnilateral dos educandos.

Por isso, na escola, os estudantes necessitam desenvolver capacidade de interação com o mundo do trabalho e de consciência crítica de seus processos produtivos (Saviani, 2007), o que se concebe como o trabalho como princípio

educativo. Sobre o trabalho como princípio educativo, Frigotto (2000) salienta a necessidade de superar a visão utilitarista e reducionista do trabalho, situando os homens como sujeitos do seu devir, a partir de um processo organizado e coletivo de tomada de consciência e de transformação das relações desumanizadoras. Assim, constrói-se “[...] outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo” (Frigotto, 2000, p. 8).

Saviani (1989) descreve três sentidos para pensar o trabalho como princípio educativo:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 1989, p. 01-02).

Para garantir esse processo, o trabalho pedagógico não pode estar desarticulado a um planejamento que assegure conhecer os princípios supracitados. Além disso, para Ferreira (2018), o trabalho pedagógico requer produção do conhecimento, envolvimento e participação política na dinâmica escolar, bem como comprometimento com o projeto pedagógico da instituição. Por isso, Ramos (2023) sugere que se parta da síntese e análise das experiências vividas pelos estudantes e se explicita metodicamente as mediações históricas da produção de suas existências para, na sequência, com a síntese fazer a ordenação das relações dessas mediações e chegar à compreensão da unidade trabalho-ciência-cultura.

Entende-se que as bases conceituais não serão efetivadas no trabalho pedagógico sem que os professores que trabalham nessa modalidade de ensino, recebam uma formação adequada para que compreendam seu papel nesse processo. Explicita-se que a formação deve ser analisada em sua intencionalidade e não se restringir apenas a espaços catárticos de reflexão que minimizam um processo complexo: “[...] o de os professores efetivamente se entenderem como trabalhadores e entenderem o quão fundamental é social e politicamente seu trabalho, se este for envidado sob a perspectiva de trabalho pedagógico” (Ferreira, 2022a, p. 10). “Logo, almeja-se a superação da condição de classe do professor, a

partir de processos educativos continuados e constituidores da práxis pedagógica” (Ferreira; Castaman, 2022, p. 03). Não obstante a pertinência dessa compreensão, Ferreira (2022a) apresenta uma síntese argumentativa e elaborativa:

Superando-se a concepção do trabalho dos professores como prática, pode-se permitir compreendê-lo como trabalho pedagógico. Nessa superação, entende-se, há algo subjetivo operando: o sentido do trabalho dos professores. Enquanto se entende que é necessária ‘formação’, está-se criando para os professores o imaginário de haver algo, para além do seu próprio trabalho a ser buscado, quando, é no trabalho que ela ou ele se produz professora/professor (Ferreira, 2022a, p. 09).

Neste caso, o professor ao compreender que o trabalho pedagógico na EPT possui particularidades e características multifacetadas e está circundado por muitas contradições (Castaman, 2023), bem como ao conceber e considerar as suas demandas poderá realizá-lo de maneira reflexiva. Requer “[...] comprometimento social do professor frente aos desafios dessa modalidade de ensino” (Castaman *et al.*, 2019, p. 1). Para trabalhar na EPT é primordial que o professor se conheça, produza com e para os outros e, sobretudo, entenda-se trabalhador (Ferreira, 2022a) e, em consonância, a partir da elaboração cotidiana, tenha uma formação inicial ou continuada que lhe permita cotejar a relação trabalho e educação e sua intersecção ao campo da educação profissional, bem como que os sujeitos sejam protagonistas nos arranjos e processos, na compreensão “[...] de formação de consciência, de socialização de conhecimento, de aperfeiçoamento, de humanização, ao encontro dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação” (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 726).

Siqueira (2020) explica que o trabalho pedagógico é a ligação que permite integrar o currículo e produzir conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo. Contudo, para que este amálgama aconteça, requer conhecer as concepções de currículo e de integração, compreendendo a historicidade e as condições de produção. Desta forma, o trabalho pedagógico, poderá articular e estabelecer sentidos e conexões entre as unidades curriculares e a formação profissional específica, possibilitando minimizar a fragmentação do currículo (Moura, 2015) e transformar os sujeitos e o social.

Diante das peculiaridades da modalidade da EPT, admite-se que a formação de professores é imperiosa e, não se deve pensar nesta apenas para “[...] incutir algumas competências e habilidades que irão, de modo instrumental, habilitar [...] e inserir [...] no universo do trabalho, mas oportunizar [...] ampla e irrestrita reflexão em

relação ao que significa isso” (Castaman; Rodrigues, 2020b, p. 142), para que, de fato, o trabalho pedagógico nesta modalidade seja crítico-reflexivo. Tal perspectiva assenta-se em Nóvoa (1992, p. 25) quando defende a necessidade de uma formação “[...] que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa” e, em Vieira Pinto (2010, p. 74) quando frisa que:

A educação é processo contínuo e permanente no indivíduo. Não pode ser contida dentro de limites pré-fixados. Em virtude do caráter criador do saber, que todo saber possui, o homem que adquire conhecimentos é levado naturalmente a desejar ir mais além daquilo que lhe é ensinado.

Resultante das reflexões produzidas, admite-se que para os professores que trabalham ou pretendem trabalhar na EPT é necessário formações e diálogos constantes de compreensão do trabalho pedagógico que realizam ou irão realizar. Acredita-se ainda que “[...] pelo trabalho pedagógico dos/as professores/as e fundamentada na ciência, no trabalho, na cultura e na tecnologia, pode potencializar a produção do conhecimento” (Castaman, 2023, p. 176).

3 METODOLOGIA

Nesta seção apresenta-se os caminhos metodológicos, descrevendo as etapas para realização da pesquisa. Procurou-se ter o cuidado de selecionar a abordagem e os procedimentos metodológicos, de modo que a pesquisa conduzisse a compreensão da realidade dinâmica e o movimento na historicidade das relações que envolvem o trabalho pedagógico na EPT, especificamente, durante e após a conclusão de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados.

Espera-se que os procedimentos metodológicos adotados neste percurso, revelem também com maior clareza as necessidades e demandas do cotidiano e do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores da EPT, para uma melhor integração dos fundamentos que promovem a formação humana integral. A pesquisa norteou a elaboração do produto educacional.

3.1 Classificação da Pesquisa

Este estudo trata de uma pesquisa aplicada que implicou em “[...] gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo assim verdades e interesses locais” (Silva; Menezes, 2005, p. 20). Para tanto, admite-se que a abordagem qualitativa é a que contribuiu para a efetivação desse propósito. Conforme Minayo (2001), a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares e se preocupa, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com os objetivos propostos, a presente pesquisa se caracterizou como exploratória, descritiva e explicativa. Para Gil (2008), os estudos exploratórios possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. A pesquisa descritiva, conforme Malhotra (2001) é um tipo de pesquisa com a finalidade de descrever algo, evento ou fenômeno. Segundo Gil (2008), possui como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência, como procedimentos técnicos foi

utilizada a pesquisa bibliográfica e documental. Já, a pesquisa de objetivos explicativos tem como objetivo básico a identificação dos fatores que determinam ou que facilitam a ocorrência de um fenômeno (Gil, 2008).

A partir da problemática de pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica com teóricos e obras científicas que se ocupam com o estudo da formação de professores, especialmente no campo da EPT. A pesquisa bibliográfica buscou contribuições culturais ou científicas realizadas sobre um determinado assunto, tema ou problema que possa ser estudado (Lakatos; Marconi, 2001).

Ainda, pautou-se na análise documental, visto que contemplará a análise de documentos institucionais:

[...] na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas, nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. (Gil, 2002. p. 46).

Por fim, realizou-se um levantamento que “[...] envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (Silva; Menezes, 2005, p. 21).

3.2 Campo, Universo e Amostra da Pesquisa

A RFEPCT é composta por diversas instituições de ensino, incluindo os IFs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG), as Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais e o Colégio Pedro II (Brasil, 2008b). Como parte da RFEPCT, foram instituídos 38 IFs, em 29 de dezembro de 2008, os quais são uma autarquia federal vinculada ao MEC. Gozam de prerrogativas com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar (Brasil, 2008b). Trabalham na EPT, por meio de um modelo identitário que tem por finalidade dar conta das demandas de formação humana e profissional de seus estudantes. Dito de outro modo, visam à capacitação técnico-tecnológica integrada à formação humana (Zatti, 2016). Destarte, os IFs, a partir de seu planejamento educacional e do ensino integrado ao médio, intencionam formar um cidadão para o mundo do trabalho, superando o

paradigma de que a coletividade trabalhadora não pode ser intelectual (Pacheco, 2015).

Logo, o IFRS é uma instituição federal de ensino público e gratuito. Segundo dados do site institucional, o IFRS (2020) tem como:

[...] Missão:

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais.

[...] Visão Institucional:

Ser referência em educação, ciência e tecnologia como uma instituição pública, gratuita, de qualidade e com compromisso social.

[...] Princípios norteadores:

III – eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;

[...] Finalidades e características:

III – promover a integração e a Verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

X – desenvolver ações de extensão e de divulgação científica, tecnológica e cultural.

O IFRS possui autonomia em diversas áreas, como administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar. Sua formação ocorreu a partir da fusão de três autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Posteriormente, o IFRS incorporou duas instituições ligadas a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande. Ao longo do tempo, também foram federalizadas unidades de ensino técnico em Farroupilha, Feliz e Ibirubá, além da criação dos *campi* de Caxias do Sul, Erechim, Osório e Restinga (IFRS, 2022). Atualmente, o IFRS é constituído por 17 *campi* (Ver Figura 1), a saber: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão. Ressalta-se que a reitoria está sediada no município de Bento Gonçalves. Outrossim, dos IFs espalhados no Brasil, o Estado do Rio Grande do Sul é o único que não possui reitoria na capital.

Figura 1 - Mapa de localização dos *campi* do IFRS



Fonte: Núcleo de Memória do IFRS (2023).

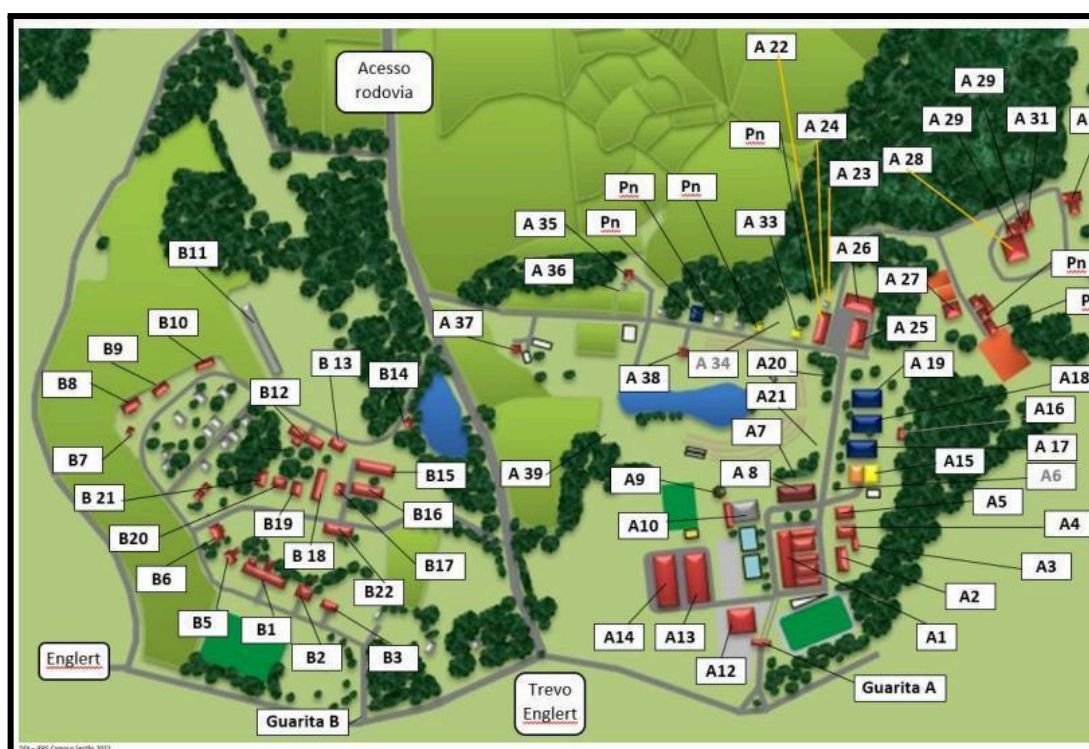
Já o IFRS – *Campus Sertão*, *locus* deste estudo, está situado no Distrito de Engenheiro Luiz Englert, município de Sertão, a 25 quilômetros de Passo Fundo, região Norte do Estado do Rio Grande do Sul. Historicamente, a referida instituição foi criada, inicialmente, pela Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957, com a denominação de Escola Agrícola de Passo Fundo, contudo iniciou seu funcionamento em 1963. O Decreto Lei nº 53.558/1964 denominou o Ginásio Agrícola de Passo Fundo, subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária, atrelado ao Ministério da Agricultura. Já o Decreto nº 60.731/1967 transferiu a instituição e outros órgãos de Ensino, para o MEC (IFRS - *Campus Sertão*, 2022a).

O Decreto nº 62.178, datado em 25 de janeiro de 1968, autorizou o funcionamento do Ginásio Agrícola de Passo Fundo como Colégio Agrícola. A mudança para a denominação de Colégio Agrícola de Sertão ocorreu por meio do Decreto nº 62.519, de 09 de abril de 1968. A partir dessa data, passou a ser gerido pela Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (COAGRI), entre os anos de 1973 e 1986. Com o Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, a instituição foi renomeada para Escola Agrotécnica Federal de Sertão, ficando subordinada à Secretaria de Educação de 1º e 2º Graus do MEC. Em 06 de setembro de 1980, a

regularidade dos estudos foi confirmada pela Portaria nº 081, emitida pela Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura. A Lei Federal nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, transformou a Escola Agrotécnica Federal de Sertão em uma autarquia federal, garantindo-lhe autonomia administrativa e pedagógica (IFRS - *Campus Sertão*, 2022).

A Lei nº 11.892 (Brasil, 2008b) que estabeleceu os IFs, transformou a antiga Escola Agrotécnica Federal de Sertão em um *Campus* do IFRS. Como parte do Plano de Expansão da Educação Profissional, este desempenha papel fundamental na contribuição para o desenvolvimento socioeconômico da região, com ênfase nas áreas que envolvem as pequenas e médias propriedades rurais (IFRS - *Campus Sertão*, 2022).

Figura 2 - Mapa do *Campus Sertão*



A 1	Prédio Central	A 33	Residência Feminina
A 2	Almoxarifado	A 34	(Em const.) Residência Fem.
A 3	Ambulatório	A 35	Sala de Aula (Agric. II)
A 4	Laboratórios	A 36	Galpão (Agric. II)
A 5	CPD/TI/Labs de Informática	A 37	Sala de Aula (Agric. III)
A 6	(Em const.) DAE/Ambulatório	A 38	Sala de Aula (Agric. I)
A 7	Oratório	A 39	Depósito geral
A 8	Restaurante		
A 9	Academia	B 1	Memorial e Centro de Artes
A 10	Centro esportivo Prof. J. Luiz Rosseto	B 2	CTG
A 11	Guarita	B 3	Lab. Anat. Animal/ Sala Aula
A 12	Centro Administrativo	B 4	Guarita
A 13	Salas de Aula	B 5	Pousada
A 14	Salas de Aula	B 6	Lab. Def. fitos. Vegetal (DSV)
A 15	Cooperativa (Coopera)	B 7	Laboratório de Sementes
A 16	Salão de Festa da Residência	B 8	Unid. Benef. de Grãos
A 17	Residência Estudantil Masc.	B 9	Fábrica de Rações
A 18	Residência Estudantil Masc.	B 10	Depósito de Insumos Agrícolas
A 19	Residência Estudantil Masc.	B 11	Aviário de Corte
A 20	Subestação de Energia	B 12	Agroindústria
A 21	Torre de Guarita	B 13	Sala de Aula (Agroindústria)
A 22	Garagem/Mecanização	B 14	Sala de Aula (Irrigação)
A 23	Depósito de Agrotóxicos	B 15	Creche Maternidade (Suínos)
A 24	Galpão Infraestrutura	B 16	Creche Terminação (Suínos)
A 25	Lavanderia e Man. Predial	B 17	Sala de Aula (Zoot. II)
A 26	Mecânica	B 18	Aviário Postura
A 27	Equoterapia	B 19	Cunicultura
A 28	Free Stall	B 20	Sala de Aula (Zootecnia I)
A 29	Sala de Ordenha	B 21	Aviário Experimental
A 30	Terneira (Zoot. III)	B 22	Aprisco
A 31	Sala de Aula (Zoot. III)		
A 32	Centro Insem. Artificial (Zoot. III)	Pn	Moradias de servidores

001 - IFRS Campus Sertão 2022

Fonte: IFRS - *Campus Sertão* (2022).

De acordo com a Figura 2, o *campus* ocupa uma área de 237 hectares e, além de contar com diversos laboratórios, mantém setores voltados ao ensino, à pesquisa e produção nas seguintes áreas: agricultura (culturas anuais, fruticultura, silvicultura, olericultura e hidroponia), zootecnia (avicultura de postura e de corte, cunicultura, apicultura, piscicultura, suinocultura, ovinocultura, bovinocultura de leite e de corte, e equinocultura/equoterapia), jardinagem, agroindústria (abatedouro e processamento de carnes, leites e vegetais), unidade de beneficiamento de sementes e fabricação de rações (recebimento, classificação, secagem, armazenamento de grãos e processamento em rações) e mecanização agrícola (IFRS - *Campus Sertão*, 2022). Esses setores funcionam como laboratórios para a prática profissional, atividades pedagógicas e produção de matéria-prima para os processos agroindustriais (IFRS - *Campus Sertão*, 2022).

O *campus* funciona em período integral, com aulas teóricas e práticas, nos turnos da manhã, tarde e noite, incluindo, outras atividades para atendimento da pesquisa e extensão, como cursos de curta duração e cursos de qualificação (IFRS - *Campus Sertão*, 2022). Hodierno, o *campus* tem autonomia para ofertar Curso de

Educação Básica em Nível de Ensino Médio e Formação Profissional e cursos de nível técnico a pós-graduação. São ofertados, os seguintes cursos, conforme Quadro 5:

Quadro 5 - Cursos ofertados no IFRS - *Campus Sertão*

Cursos Técnicos	<ul style="list-style-type: none"> - Integrado em Agropecuária - Integrado em Manutenção e Suporte em Informática; - Proeja em Comércio e Administração; - Subsequente em Agropecuária.
Cursos de Graduação	<ul style="list-style-type: none"> - Bacharelado em Agronomia; - Bacharelado em Zootecnia; - Licenciatura em Ciências Agrícolas (não está mais sendo ofertado); - Licenciatura em Ciências Biológicas; - Tecnologia em Agronegócio; - Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; - Tecnologia em Gestão Ambiental; - Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados.
Programa	<ul style="list-style-type: none"> - Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados.
Cursos de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Especialização em Desenvolvimento e Inovação; - Especialização em Docência da Educação Profissional e Tecnológica (a ser ofertada a partir de 2025); - Especialização em Sistemas de Produção Vegetal; - Especialização em Teorias e Metodologias da Educação.

Fonte: Adaptado de IFRS - *Campus Sertão* (2025).

Para tanto, o universo deste estudo concentrou-se no curso específico, da Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados³⁴ (graduação), o qual busca formar.

[...] um egresso autônomo, com pensamento crítico, capaz de articular o conhecimento acadêmico com o contexto histórico, político, econômico, social e cultural da realidade em que está inserido, com espírito investigativo, criativo e ousado, abstraído e resolvendo problemas, trabalhando coletiva e interdisciplinarmente. Com uma prática docente pautada pela formação de cidadãos, com trocas de saberes, valores e ideias, a partir da interação dialética, um dos pressupostos básicos da teoria

³⁴ Conforme dados do PPC (IFRS - *Campus Sertão*, 2018), o curso já teve outros nomes desde sua primeira oferta: Curso de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, médio e da educação profissional em nível médio (2010); Curso de Formação Pedagógica de Docentes para Educação básica e profissional (2014); Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (2018).

que fundamenta a abordagem histórico-cultural (IFRS - *Campus Sertão*, 2018, p. 23).

O curso existe desde 2010, com ingresso anual e o PPC (IFRS - *Campus Sertão*, 2022b) em vigor foi elaborado a partir de planejamento incluso no Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 do IFRS e com base num diagnóstico realizado junto à comunidade regional, bem como no acúmulo de discussões em torno da opção teórico-metodológica manifestada nos últimos anos e nas novas demandas educacionais relacionadas com a educação profissional e tecnológica, decorrentes de profundas transformações nos processos de trabalho em geral e especialmente a partir das alterações provocadas no sistema educacional após a aprovação da LDBEN. Ressalta-se que a oferta do curso, já em sua décima sexta turma, é para suprir demandas identificadas na região ao qual o curso está inscrito, bem como colaborar com a expansão da RFEPCT, a partir da oferta de vagas no Ensino Superior e da formação de futuros professores para a EPT.

Reforça-se que, desde 2018, o curso possui 75 egressos³⁵. Todavia, a delimitação do universo da pesquisa deu-se somente a egressos que estivessem trabalhando como professores na EPT. Este critério se deve ao fato de que muitos egressos deste curso não estão trabalhando como professores da EPT numa perspectiva de formação humana integral e, portanto, não possuem experiência para contribuir no estabelecimento de “especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido por professores da EPT”, considerando uma abordagem mais qualitativa e dialética. Outrossim, elegeu-se o período de 2018 a 2024, visto a vigência do último PPC, que também foi escopo de análise. Para tanto, recebeu-se o retorno de 24 que responderam.

3.3 Instrumentos e Análise de Dados

A pesquisa bibliográfica baseou-se em Saviani (1996), Kuenzer (1999, 2002a, 2002b, 2007a, 2007b), Libâneo e Pimenta (1999), Villela (2000), Oliveira (2008, 2010, 2013), Castaman e Vieira (2013), Machado (2008a, 2011), Ramos (2014, 2017, 2023), Moura (2015), Oliveira e Nogueira (2016), Souza, Andrade e Aguiar

³⁵ Dados produzidos pela Coordenação do Curso.

(2016), Ferreira (2017, 2018, 2020a, 2022a), Rodrigues e Souza (2017), Barreiro e Campos (2021), Lampe *et al.* (2021), Castaman e Ferreira (2022), Ferreira e Castaman (2022), Souza (2022), Ferreira e Barreiro (2023), Moleiro *et al.* (2023), Tunes e Barreiro (2023, 2024), Barreiro e Hernandez (2024), entre outros autores que direta ou indiretamente estudam sobre as categorias formação de professores na e para a EPT e trabalho pedagógico. A análise documental foi realizada no Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados (IFRS - *Campus Sertão*, 2018), e na legislação brasileira acerca da formação docentes para e na EPT, em especial, as Resoluções CNE/CP nº 01 (Brasil, 2022) e CNE/CP nº 4 (Brasil, 2024e).

Além da pesquisa bibliográfica e da análise documental, aplicou-se, no mês de novembro de 2024, um questionário composto por 24 questões fechadas e abertas (Apêndice A). O questionário, como instrumento de coleta de informações, visou a “[...] levantar dados para uma pesquisa, cujas respostas dadas pelo elemento, [...] sem a assistência direta ou orientação do investigador” (Fonseca, 2002, p. 58).

O questionário foi elaborado a partir da plataforma *Google Forms*, pois acredita-se ser o melhor ambiente virtual disponível para garantir a segurança na realização da pesquisa. Os convites foram enviados com uma breve apresentação da pesquisa, via e-mail individual para cada egresso. Reforça-se que foram realizados testes de validação do instrumento, ou seja, aplicou-se o questionário a dois egressos que não participaram da pesquisa, de modo que respondessem e avaliassem o mesmo.

Optou-se por fundamentar a produção, análise e sistematização dos dados da pesquisa na Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), abordagem teórico-metodológica desenvolvida pelo Grupo Kairós³⁶ – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Educacionais, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esta é “[...], entendida como uma maneira de estudar dialética, aprofundada e criativamente os dados” (Ferreira, 2020b, p. 5).

O fundamento teórico-metodológico da AMS foi desenvolvido pela

³⁶ O Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, comunidade acadêmica criada em 2008, agrega pesquisadores oriundos das mais diferentes áreas de conhecimento em estudos sobre a relação intrínseca entre trabalho e educação. Disponível em: <https://sites.google.com/view/kairs-grupodeestudosepesquisas/in%C3%ADcio?pli=1>.

“[...] necessidade de um estudo dialético dos dados de pesquisas em Educação, numa perspectiva crítica” (Ferreira; Braido; De Toni, 2020, p. 3). Consiste no estudo dos “[...] sentidos em suas variações, incidências, repetições, faltas e exageros, etc, ou seja, em seus movimentos” (Ferreira; Braido; De Toni, 2020, p. 4), “[...] abrigando os sujeitos, suas produções e como evidenciam o que são, o que pensam e o que produzem por meio de discursos” (Ferreira; Braido; De Toni, 2020, p. 3). Concebe-se que o discurso é materialidade, pois “São materiais as condições de vida humana, a produção humana para sobreviver, e, em decorrência, produzir historicidade e, assim, autoproduzir-se humano” (Ferreira, 2020b, p. 9).

Nessa perspectiva, a partir das noções de movimento e sentido, analisou-se os dados em relação ao discurso. “Reitera-se que, na AMS, compreende-se o movimento como condição que dá origem aos sentidos, ou seja, para que se produza um sentido haverá um movimento” (Braido *et al.*, 2023, p. 09). Por isso, trata-se de “um estudo de linguagem”, que pressupõe “[...] organização, reorganização, comparação, cotejamento e sistematização dos discursos” (Ferreira; Braido; De Toni, 2020, p. 150), produzidos por meio da pesquisa bibliográfica, análise documental e aplicação de questionário com os egressos do curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados que trabalham como professores na EPT, sistematizando as respostas nos sentidos que compõem os argumentos.

Assim, em um primeiro momento, “[...] como estratégias, aplicam-se: seleção; disposição dos itens selecionados em tabelas organizativas, criadas para esse fim; leitura e análise do material” (Ferreira, 2022b, p. 07) A análise “[...] alia interpretação, análise, compreensão, objetivando adentrar nos discursos, evidenciando sentidos que se confirmarão ou não, quando cotejados com outros” (Ferreira; Braido; De Toni, 2020, p. 150) A aplicação da técnica exige atenção à pergunta que deu origem ao estudo e à elaboração de instrumentos de análise.

A partir desses instrumentos e da leitura perscrutadora dos dados produzidos nesta pesquisa, movimentos, discursos e sentidos emergiram em categorias. Cury (1986, p. 21) explicita que, “As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”.

Para tanto, aprofundou-se e partiu-se “[...] para sínteses, ou seja,

agrupamento dos sentidos em suas semelhanças, com o intuito de ir recompondo o texto, agora significado” (Ferreira; Braido; De Toni, 2020, p. 150). Concluiu-se o trabalho com a sistematização, “[...] momento de se escrever sobre as sínteses, ou seja, elaborar a argumentação que, ao fim e ao cabo, é um outro sentido sobre o lido” (Ferreira; Braido; De Toni, 2020, p. 150). Portanto, seguindo a AMS nas Pesquisa em Educação, entende-se que todo sentido estará em movimento e, as considerações finais reiteram um contínuo movimentar-se de sentidos e novas demandas de estudo (Braido *et al.*, 2023), as quais serão apresentadas na seção 4.

3.3.1 Análise dos Riscos e Comitê de Ética em Pesquisa

O projeto foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFRS, conforme preconiza o Conselho Nacional de Saúde (CNS) na sua resolução nº 466/2012 e aprovado via Parecer nº 6.719.773 (Anexo C). A referida resolução marca a importância de se considerar “[...] o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” (Brasil, 2012a, p. 1). Ainda, nos seus “Termos e Definições” confere a necessidade de um consentimento, livre e esclarecido dos seus participantes:

II.5 - consentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar; (Brasil, 2012a, p. 2).

Para tanto, foi assegurado aos sujeitos de pesquisa o direito de escolha quanto ao consenso de sua participação no estudo, sendo esta condicionada ao aceite do disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A), nos termos das referidas Resoluções, em que foi apresentada a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. Conforme a Resolução do CNS nº 510, de 2016, entende-se por risco “[...] a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente” (Brasil, 2016, p. 4). A participação na pesquisa ficou condicionada ao aceite aos termos descritos no TCLE, e, assegurado o direito de desistir a qualquer tempo caso sinta qualquer tipo de desconforto ou cansaço. A presente pesquisa apresentou risco mínimo, pois não

foi realizada nenhuma intervenção fisiológica, psicológica e social dos sujeitos, sendo preservada a intimidade dos mesmos, restando apenas a possibilidade de mobilizar sentimentos e percepções. Ainda, foram seguidas as normas dispostas na Carta Circular nº 1/2021 - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)/SECNS/MS (Brasil, 2021a), em relação aos procedimentos que envolvem contato por meio virtual ou telefônicos com os possíveis participantes de pesquisa. Os procedimentos da pesquisa seguiram os critérios éticos de sigilo e confidencialidade no envio e no processamento e armazenamento dos dados, e não serviram e nem mesmo servirão para qualquer tipo de avaliação do participante. Marca-se que os participantes não foram identificados em nenhum momento.

4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Nas subseções, serão apresentadas as análises dos dados produzidos ao longo da pesquisa, com o objetivo de detalhar e discutir os resultados obtidos. A AMS foi a base para analisar os dados. Inicialmente, será realizada a análise do documento institucional relativo ao curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, ofertado pelo IFRS – *Campus Sertão*.

Em seguida, serão expostas as análises do questionário aplicado aos egressos do referido curso. Este instrumento buscou produzir dados para averiguar percepções de egressos do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados que trabalham como professores da EPT sobre as especificidades do trabalho pedagógico realizado, de modo a apontar contribuições para a organização do referido curso, considerando o princípio da formação humana integral.

Para tanto, os resultados serão organizados e apresentados em quadros, tabelas e gráficos ilustrativos (para as questões de múltipla escolha), utilizando-se números absolutos e percentuais. Serão ainda destacados trechos das respostas que melhor ilustram os sentidos atribuídos pelos participantes.

A fim de preservar o anonimato dos respondentes por razões éticas, estes não serão identificados nominalmente, sendo adotados códigos compostos por uma letra e um número que indicam o segmento e a ordem de resposta. Assim, cada participante será referido como "Interlocutor 01", e assim sucessivamente. A classificação foi realizada pela ordem cronológica em que responderam o questionário. Seus dados pessoais foram preservados nos questionários que responderam para subsidiar a análise desta pesquisa.

A seção a seguir será dedicada à apresentação e discussão dos resultados, iniciando-se pelo estudo documental do PPC (IFRS - *Campus Sertão*, 2022b).

4.1 Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados: uma análise do PPC

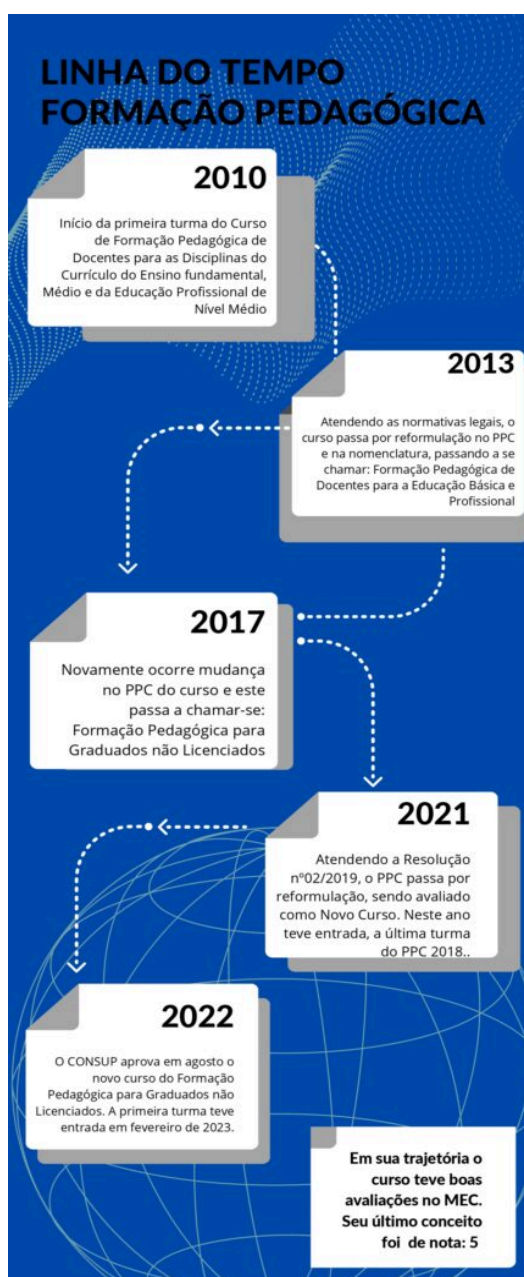
No âmbito do IFRS, além do *Campus Sertão*, o curso de Formação Pedagógica é oferecido nos *Campi Farroupilha* e Rio Grande. No *Campus Sertão*, sua criação ocorreu em 2010, quando foram oferecidas 70 vagas e, após aquele ano, passaram a ser ofertadas 40 vagas anuais (IFRS - *Campus Sertão*, 2022b). Em consonância com a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), que criou os IFs, o *Campus Sertão*

tem a responsabilidade de oferecer cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica para professores, de acordo com o previsto no seu artigo 7º, inciso b (IFRS - *Campus Sertão*, 2022b). Segue para leitura:

Art. 7 Observadas as finalidades e características definidas no art. 6o desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; (Brasil, 2008).

A Figura 3 apresenta a trajetória histórica do curso no IFRS - *Campus Sertão*

Figura 3 - Trajetória histórica do Curso



Fonte: IFRS - *Campus Sertão* (2025).

Conforme consta no PPC (IFRS - *Campus Sertão*, 2022b), a revisão do projeto pedagógico do curso oportunizou verificar a articulação da instituição em ofertar uma formação pedagógica visando formar profissionais que tenham consciência do seu papel na sociedade, capazes de entender e atuar nas realidades locais e globais. Esses profissionais devem promover a melhoria da prática pedagógica e contribuir para a formação cidadã, comprometida com a transformação social. Kuenzer (2007b) enfatiza que a formação pedagógica para a EPT deve assegurar a construção de uma identidade profissional que transcenda a mera atuação técnica, incorporando uma visão crítica da realidade. Segundo a autora, “[...] é necessário que o professor da Educação Profissional desenvolva competências que lhe permitam compreender a realidade social, cultural e econômica, e atuar sobre ela, contribuindo para sua transformação” (Kuenzer, 2007b, p. 128).

Essa perspectiva está em plena consonância com o perfil do egresso, que deve ser capaz de articular conhecimento científico e tecnológico com a compreensão crítica dos contextos em que se trabalha. Na mesma direção, Machado (2008b) ressalta que o trabalho pedagógico na EPT exige do docente uma postura investigativa, capaz de compreender os processos de produção do conhecimento e sua relação com o mundo do trabalho. A autora destaca que “[...] a formação do professor para a Educação Profissional e Tecnológica deve estar pautada na compreensão das relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (Machado, 2008b, p. 25). Essa abordagem evidencia a importância de um profissional que não apenas domine conteúdos, mas que também compreenda sua função social, promovendo a mediação do conhecimento de forma contextualizada e dialógica.

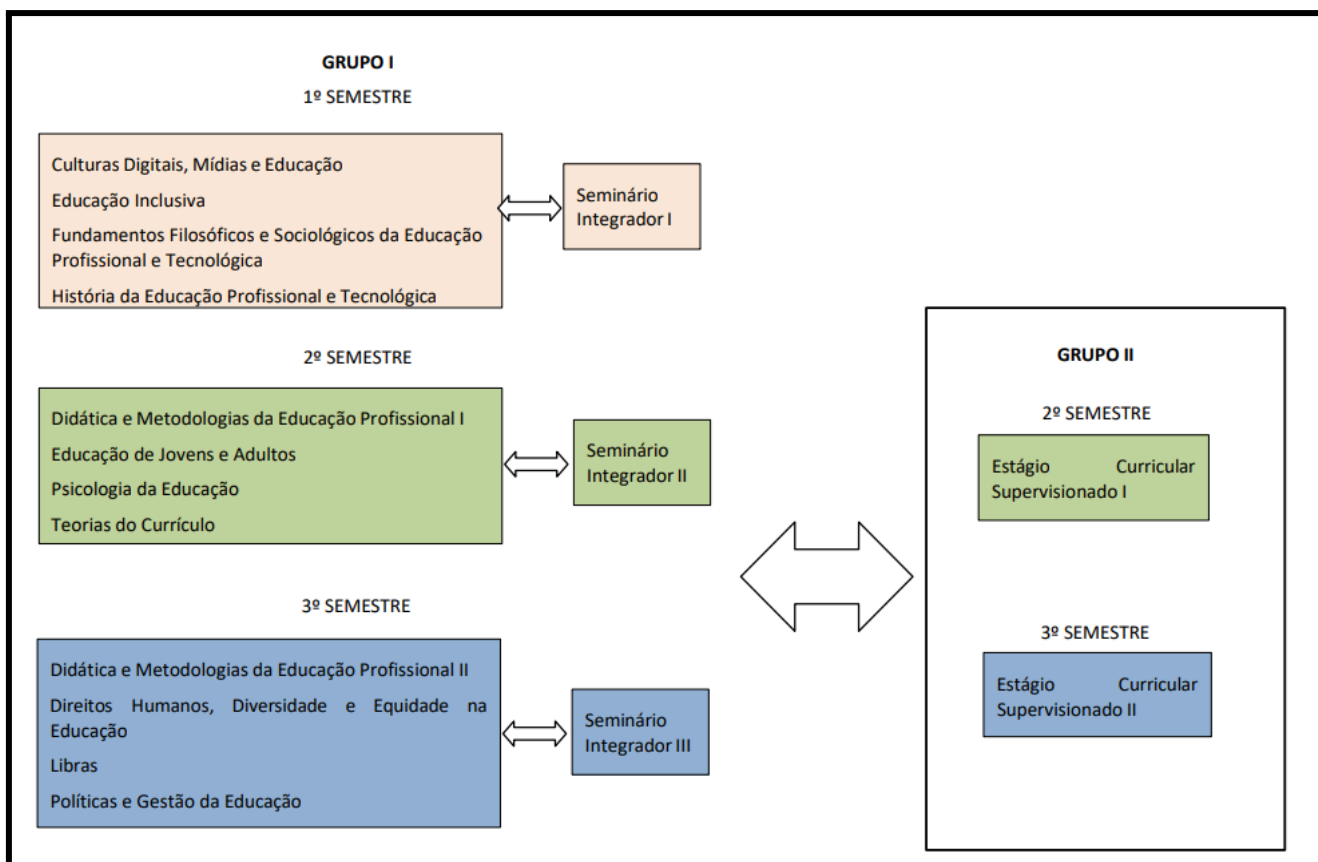
Nesse cenário, o PPC possui uma estrutura curricular e de ensino baseada em ações que visam formar profissionais preparados para lidar com os desafios da educação. Além disso, busca atender às necessidades pedagógicas, sociais e tecnológicas do momento, formando indivíduos críticos e conscientes do seu papel na sociedade em que vivem (IFRS - *Campus Sertão*, 2022b). O objeto geral da proposta formativa é:

Formar profissionais, oriundos de diferentes cursos superiores de bacharelado e tecnologia, para a docência na educação profissional de nível fundamental e médio, com conhecimentos que possibilitem uma compreensão crítica da sociedade e do pensamento pedagógico nas suas diferentes influências e implicações na organização e mediação no trabalho educativo (IFRS - *Campus Sertão*, 2022b, p. 23).

A matriz curricular do Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados está organizada em três semestres, totalizando uma carga horária de 793 horas. Deste total, 393 horas são destinadas aos componentes de formação teórico-prática, enquanto 400 horas são voltadas ao estágio curricular supervisionado (IFRS - *Campus Sertão*, 2022b). Essa estrutura segue as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022, a qual determina, em seu Art. 3º, que a formação inicial de professores para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ocorrer em nível superior, especificamente: II – por meio de cursos voltados à Formação Pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados, conforme já determinado nas disposições do Art. 21 (Capítulo VI – Da Formação Pedagógica para Graduados) da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, em articulação com o Art. 53 da Resolução CNE/CP nº 1, de 2021 (Brasil, 2022). Ainda, o PPC está fundamentado nos princípios e nas normas estabelecidos pela LDBEN (Brasil, 1996).

A estrutura curricular do curso possui caráter interdisciplinar, promovendo o diálogo constante entre os diversos componentes curriculares. Nesse sentido, os Seminários Integradores se configuram como espaços privilegiados — embora não exclusivos — para o exercício da interdisciplinaridade. Essa organização visa assegurar a coerência e organicidade do currículo, possibilitando que os docentes elaborem seus planos de ensino em consonância com sua formação profissional. Além disso, busca-se fomentar a articulação entre os componentes curriculares, permitindo ao estudante uma visão integrada e abrangente das áreas de atuação do futuro licenciado (IFRS - *Campus Sertão*, 2022b).

Figura 4 - Representação gráfica do perfil de formação



Fonte: IFRS - *Campus Sertão* (2022b, p. 33).

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente essencial e obrigatório para a conclusão do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, integrando a matriz curricular nos 2º e 3º semestres. Conforme o Regulamento, Art. 1º, o Estágio Curricular Supervisionado consiste na realização de atividades profissionais relacionadas ao Curso, “[...] devendo ser organizado, acompanhado e avaliado de forma a promover no estudante a vivência do processo de ação, reflexão e ação, fundamentado nos princípios teórico-metodológicos do curso” (IFRS - *Campus Sertão*, 2021, p. 34). Este excerto está em consonância ao argumentando por Kuenzer (2002b, p. 18), quando reforça que o estágio:

[...] deve ser entendido como um espaço de construção de competências profissionais, no qual teoria e prática se articulam dialeticamente, permitindo ao futuro docente compreender, intervir e transformar a realidade educacional, superando a dicotomia entre saber e fazer.

Nos Art. 3º, 4º e 9º do regulamento observa-se que a conclusão do Curso está condicionada ao cumprimento das exigências relativas ao Estágio Curricular Supervisionado, o qual está distribuído da seguinte forma: I - 200 horas, realização de uma inserção em uma instituição escolar de educação básica profissional, observando e analisando o processo pedagógico; II - 200 horas, observação das aulas, na escola de educação básica profissional na qual o estagiário se inseriu, de um professor que trabalha na área de formação do estudante e, após, execução de 20h de ações pedagógicas previstas no planejamento de estágio. O estágio será supervisionado e orientado por um professor do curso e, ao final, o estudante deverá realizar a apresentação dos resultados do estágio à uma banca composta pelo coordenador do curso, orientador e professor convidado (IFRS - *Campus* Sertão, 2021).

As Resoluções CNE/CP nº 4 (Brasil, 2024e), e Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2019a), combinadas com o art. 53 da Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2022), alteram significativamente a carga horária e a estrutura dos cursos de formação pedagógica no Brasil. Essas mudanças impactam diretamente o curso ofertado pelo IFRS - *Campus* Sertão, que atualmente conta com 793 horas. O Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados oferecido pelo IFRS – *Campus* Sertão, contempla as exigências de carga horária dispostas para o Grupo I – mínimo de 360 horas –, para o Grupo II – mínimo de 400h – e para a carga horária total do curso – mínimo de 760h –, conforme *caput* e incisos I e II do Art. 21 da Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Embora o curso possa ter estado em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1/2021) em sua época, o Artigo 15 da Resolução CNE/CP Nº 4 (Brasil, 2024e) é claro ao determinar que os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados (bacharéis e tecnólogos) devem ter uma carga horária mínima de 1.600 horas, com duração de, no mínimo, 2 (dois) anos. Ainda, de acordo com o Art. 17 da mesma Resolução: "Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar aos termos desta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação" (Brasil, 2024e).

Logo, a principal modificação enfatizada pela Resolução CNE/CP nº 4 (Brasil, 2024e) é o aumento substancial da carga horária total, que passa de 760 horas para 1.600 horas, o que exigirá a reestruturação completa de seu PPC para atender às

novas diretrizes de formação geral, aprofundamento, extensão e estágio, garantindo que os futuros educadores estejam plenamente preparados para os desafios da EPT.

4.2 Caracterização dos interlocutores da pesquisa

Em agosto de 2024 foram convidados para responder o questionário da pesquisa egressos do curso de formação pedagógica, conforme identificado na seção 3.2. O convite se deu por e-mail enviado pela Alumni³⁷ aos egressos do curso. O e-mail esclareceu todo o processo, inclusive com a anuência do TCLE, assinado pelos participantes de forma online na página inicial do formulário.

Do contato por e-mail, retornaram 24 egressos, sendo escolhidos para análise deste estudo, os colaboradores que mencionaram trabalham ou trabalharam como docentes na EPT. Estabeleceu-se esse critério na perspectiva que a pesquisa pudesse caracterizar o trabalho pedagógico na EPT, a partir da percepção desses professores. Ressalta-se que, em relação à faixa etária, 14 entrevistados têm entre 40 e 60 anos, enquanto dez estão na faixa dos 30 aos 40 anos.

Um dos primeiros aspectos observados refere-se à formação inicial dos participantes: 18 possuem formação geral e seis formação técnica. Dentre os que têm formação técnica, destacam-se as áreas de Eletrônica, Processamento de Dados, Informática, Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas e curso Normal - magistério. No que diz respeito à formação superior inicial, foram identificados dois bacharéis em Ciências Exatas e da Terra, seis em Ciências Agrárias, um em Engenharia, dois em Ciências Humanas, um em Direito, quatro em Ciências Sociais Aplicadas, um em Ciências da Saúde, uma de Linguagens e suas Tecnologias e um em Ciência da Computação. Quanto à formação acadêmica final, dez participantes são especialistas, nove possuem título de mestre e cinco são doutores. O quadro 6 apresenta uma síntese do perfil formativo dos interlocutores.

³⁷ Disponível em: <https://alumni.ifrs.edu.br/>.

Quadro 6 - Identificação dos interlocutores

Interlocutor	Formação no Ensino Médio	Formação Inicial e Área do conhecimento	Formação Final
01	Formação Técnica em Informática	Ciências Sociais Aplicadas	Pós-graduação – <i>stricto sensu</i> - mestrado
02	Formação Geral	Ciências Sociais Aplicadas	Pós-graduação – <i>lato sensu</i> - especialização
03	Formação Técnica em Normal - Magistério	Ciências Humanas	Pós-graduação – <i>lato sensu</i> - especialização
04	Formação Geral	Ciências Exatas e da Terra	Pós-graduação – <i>lato sensu</i> - especialização
05l	Formação Geral	Ciências Exatas e da Terra	Pós-graduação – <i>lato sensu</i> - especialização
06	Formação Técnica em Normal - Magistério	Direito	Pós-graduação – <i>lato sensu</i> - especialização
07	Formação Geral	Ciências da Computação	Pós-graduação – <i>lato sensu</i> - especialização
08	Formação Técnica em Eletrônica	Ciências Exatas e da Terra	Pós-graduação – <i>stricto sensu</i> - mestrado
09	Formação Geral	Ciências Agrárias	Pós-graduação – <i>stricto sensu</i> - mestrado
10	Formação Geral	Ciências Agrárias	Pós-graduação – <i>stricto sensu</i> - doutorado
11	Formação Geral	Ciências Agrárias	Pós-graduação – <i>stricto sensu</i> - mestrado
12	Formação Geral	Ciências Agrárias	Pós-graduação – <i>stricto sensu</i> - mestrado
13	Formação Geral	Linguagens e suas Tecnologias	Pós-graduação – <i>lato sensu</i> - especialização
14	Formação Geral	Ciências Humanas	Pós-graduação – <i>stricto sensu</i> - doutorado
15	Formação Geral	Ciências Sociais Aplicadas	Pós-graduação – <i>stricto sensu</i> - mestrado
16	Formação Geral	Ciências Sociais Aplicadas	Pós-graduação – <i>stricto sensu</i> - mestrado
17	Formação Técnica em Processamento de Dados	Ciências Sociais Aplicadas	Pós-graduação – <i>lato sensu</i> - especialização
18	Formação Geral	Ciências Sociais	Pós-graduação – <i>lato sensu</i> -

		Aplicadas	especialização
19	Formação Geral	Ciências da Saúde	Pós-graduação – <i>stricto sensu</i> - doutorado
20	Formação Geral	Ciências Agrárias	Pós-graduação – <i>stricto sensu</i> - doutorado
21	Formação Geral	Ciências Sociais Aplicadas	Pós-graduação – <i>stricto sensu</i> - mestrado
22	Formação Técnica em Auxiliar de laboratório de análises químicas	Engenharias	Pós-graduação – <i>lato sensu</i> - especialização
23	Formação Geral	Ciências Humanas	Pós-graduação – <i>stricto sensu</i> - mestrado
24	Formação Geral	Ciências Agrárias	Pós-graduação – <i>stricto sensu</i> - doutorado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quanto ao tempo de atuação como docente, um participante possui menos de cinco anos de experiência. Cinco participantes exercem a docência entre cinco e dez anos. A maioria, composta por 12 entrevistados, trabalha na área entre dez e 20 anos. Por fim, cinco participantes têm mais de 20 anos de experiência na docência. As unidades curriculares ministradas pelos participantes são bastante diversificadas, abrangendo diferentes campos. Entre elas, destacam-se: Formação Teórica de Condutores, Medicina Veterinária, Manejo de Água e Solo, Ética, Psicologia, Técnicas Secretariais, Empreendedorismo, Direito e Legislação, Organização e Técnica Comercial, Economia e Mercado, Bancos de Dados, Linguagens de Programação, Finanças e Contabilidade, Tecnologia de Alimentos, Ciência do Solo, Climatologia, Topografia, Legislação e Gestão de Negócios, Gestão de Pessoas, Comportamento Organizacional, bem como aquelas voltadas ao manejo de solos, água e culturas anuais.

4.3 Análises dos dados produzidos pelos egressos do curso

Os dados produzidos a partir do questionário aplicado aos egressos dos cursos possibilitou a construção de um espaço enunciativo, no qual os participantes elaboraram sentidos sobre os conhecimentos pedagógicos produzidos durante a formação. As respostas revelaram diferentes movimentações de sentidos, marcadas

por suas trajetórias profissionais, experiências formativas e inserção na EPT.

A análise dos enunciados foi organizada com base na estrutura do questionário e agrupada em três categorias temáticas, que expressam movimentos de sentidos produzidos pelos sujeitos:

a) **Motivos para a busca pela formação pedagógica** que aponte os sentidos construídos em torno das necessidades significativas no exercício da docência e das exigências institucionais.

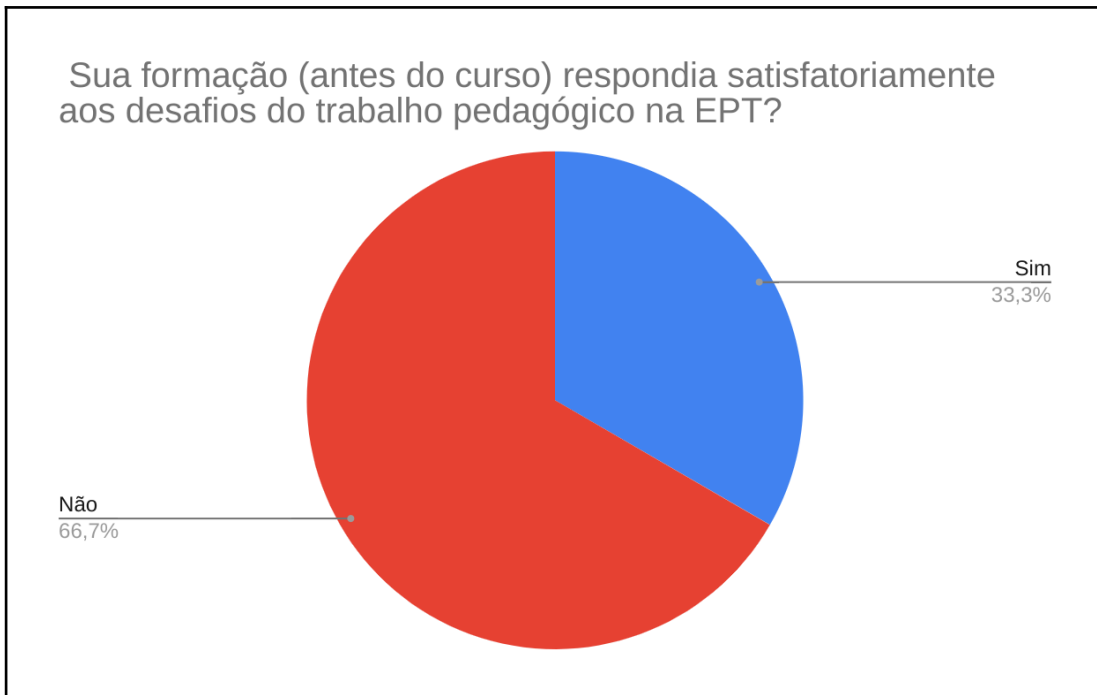
b) **Percepções sobre as especificidades da formação humana integral no trabalho pedagógico** que explorem os sentidos atribuídos ao princípio da formação humana integral, mostrando como os egressos compreendem a dimensão ética, crítica e emancipadora do trabalho pedagógico.

c) **Sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico pelos egressos** que evidenciam como os professores (re)significam o trabalho pedagógico na EPT.

4.3.1 Motivos para a busca pela formação pedagógica

Na categoria “motivos para a busca pela formação pedagógica”, procurou-se compreender os sentidos atribuídos pelos docentes sobre as razões que os conduziram a tal formação. Assim, questionou-se: quais sentidos foram produzidos, a partir da experiência dos docentes, sobre a formação que possuíam antes do curso e sua relação com os desafios do trabalho pedagógico na EPT? Essa questão analisou como os egressos significavam, retrospectivamente, sua formação anterior e em que medida ela era (ou não) percebida como suficiente frente às exigências e complexidades do trabalho pedagógico na EPT. No Gráfico 1, consta a porcentagem respectiva dos respondentes.

Gráfico 1 - Sentidos sobre a formação antes do curso



Fonte: Gerado pelo *Google Forms*, dados da pesquisa (2025).

As respostas podem ser divididas em dois grupos. O primeiro refere-se a maioria dos interlocutores (66,7%), os quais atribuíram à sua formação anterior o sentido de insuficiência frente às demandas específicas da EPT. Para esses, a formação inicial não contemplava os conhecimentos, as habilidades e as abordagens necessárias para lidar com a complexidade da docência na EPT, revelando um distanciamento entre a formação recebida e a realidade do trabalho pedagógico vivenciado. O sentido de inadequação evidenciado nesse grupo reforça a percepção de que a formação anterior era generalista ou teórica demais, não considerando as particularidades técnicas, metodológicas e integradoras exigidas na EPT — como a articulação entre saberes científicos, tecnológicos e do mundo do trabalho. Esse movimento de atribuição de sentido reforça a importância de uma formação mais contextualizada e orientada à práxis pedagógica. Por outro lado, um grupo menor (33,3%) expressou que sua formação anterior respondia satisfatoriamente às exigências do trabalho na EPT. Para esses interlocutores, os conhecimentos produzidos anteriormente eram suficientes para iniciar o trabalho pedagógico nesse campo, indicando que, nesse caso, a formação inicial foi percebida como pertinente e alinhada às demandas pedagógicas da realidade técnico-profissional.

Na sequência, questionou-se: quais sentidos emergem dos motivos que os levaram a se inscrever no curso de Formação Pedagógica para graduados não licenciados? No Quadro 7, constam os excertos oriundos do questionário que demonstram a ideia principal sobre o tema descrita pelos respondentes. Ressalta-se que os interlocutores poderiam escolher mais de uma opção.

Quadro 7 - Sentidos que emergem dos motivos para se inscrever no curso

Quais motivos te conduziram a se inscrever no curso de Formação Pedagógica para graduados não licenciados?	
Interlocutores	Excertos
Interlocutor 2	“Necessidade de formação pedagógica para melhorar a prática docente”.
Interlocutor 4	“Desenvolver habilidades profissionais”.
Interlocutor 13	“[...] Meu filho é autista e TDAH, para buscar um maior conhecimento a fim de ajudar ele na sua formação. Acabou surgindo as oportunidades na área para lecionar”.
Interlocutor 14	“Necessidade de estudar (aperfeiçoamento), Tornar o trabalho pedagógico mais eficaz”.
Interlocutor 20	“Progredir na carreira, Necessidade de formação pedagógica para melhorar a prática docente, Ampliar/melhorar oportunidades profissionais, Proporcionar meu desenvolvimento pessoal, Desenvolver novas ideias para o meu trabalho pedagógico, Tornar o trabalho pedagógico mais eficaz, Desenvolver habilidades profissionais”.
Interlocutor 24	“Proporcionar meu desenvolvimento pessoal Desenvolver novas ideias para o meu trabalho pedagógico, tornar o trabalho pedagógico mais eficaz”.
Interlocutor 7, Interlocutor 8, Interlocutor 9, Interlocutor 11, Interlocutor 22	“Exigência da Instituição que trabalhava/trabalha”.

Fonte: elaborado pela autora (2025, grifos nossos).

Observa-se no quadro 7 que dois interlocutores (2, 4) atribuem significado enquanto necessidade de produzir conhecimento para melhorar a prática docente. Ao referendar e restringir somente à prática, ignoram as demais atividades dos professores e revelam um não entendimento sobre o projeto ao qual pertencem. O sentido de inadequação entre prática e trabalho pedagógico.

Ainda, sobre prática docente, reforça-se que os interlocutores relacionam a formação pedagógica à melhoria da mesma, o que indica entendimento da formação contínua como elemento estruturante do desenvolvimento profissional. Conforme

Kuenzer (2002), a formação precisa ser entendida como um processo permanente e integrado à atividade laboral, direcionado ao desenvolvimento de competências capazes de responder às múltiplas e complexas demandas da prática profissional.

Os interlocutores (14, 20, 24) citam que sentiram a necessidade de tornar o trabalho pedagógico mais eficaz, visto a percepção de insuficiências ou desafios no cotidiano pedagógico. Assim, os sentidos atribuídos pelos interlocutores evidenciam que a formação não é percebida como um evento isolado, mas como um movimento permanente de reflexão, atualização e transformação do trabalho pedagógico, o que converge com o conceito elaborado por Ferreira (2010) que o trabalho pedagógico consiste em qualquer atividade baseada na Pedagogia, que se organiza intencional e planejadamente, a partir de métodos, técnicas e processos avaliativos, com a finalidade de favorecer a produção do conhecimento. A referida autora apresenta o trabalho pedagógico:

[...] como categoria que sintetiza aspectos que têm por base os seguintes pressupostos: a) **é trabalho** e como tal denota características ontológicas e históricas; b) envolve o trabalho de profissionais da educação e de estudantes, portanto **sua produção é relativa sempre a um determinado grupo de sujeitos**; c) **é pedagógico**, portanto especificamente orientado a um processo de produção de conhecimentos; d) **é intencional**, tem objetivos definidos em sua sociabilidade, então, **é político** (Ferreira, 2010, p. 724, grifos nossos).

O interlocutor 13 relata que a busca pela formação pedagógica ocorreu a fim de maiores conhecimentos sobre o autismo e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) desvinculado de exigências institucionais formais ou da busca imediata por melhoria do trabalho pedagógico. Ressalta que, em virtude dos estudos, surgiu oportunidade de trabalho como docente. Esse relato indica uma iniciativa impulsionada pela necessidade de compreender as especificidades do público da educação especial, de autonomia por parte do sujeito na construção de seu percurso formativo, revelando a formação como um processo voluntário, situado e responsivo às demandas concretas da realidade escolar inclusiva.

Os interlocutores (7, 8, 9, 11, 22) responderam que buscaram a formação pedagógica por exigência institucional. Eles atribuem à formação um sentido heterônomo, motivado por uma demanda externa, o que revela que seu significado está associado ao cumprimento de exigências formais. Dessa forma, a formação se aproxima de um caráter instrumental e regulatório. Os participantes relataram que

buscaram a formação pedagógica em decorrência de exigências institucionais, atribuindo a ela um sentido heterônomo. Isso indica que os motivos para a formação estão vinculados a demandas externas, revelando um significado associado ao cumprimento de exigências formais e conferindo à formação um caráter mais instrumental e regulatório. No entanto, observa-se que, embora esse indicativo tenha sido incentivado pelo cumprimento de uma exigência institucional, ele atuou como um disparador para processos reflexivos posteriores. Esses processos ampliaram os sentidos atribuídos à formação pedagógica e ao trabalho pedagógico, conforme as respostas dos interlocutores, que afirmaram que a formação pedagógica contribuiu para o entendimento da formação humana integral e do trabalho pedagógico.

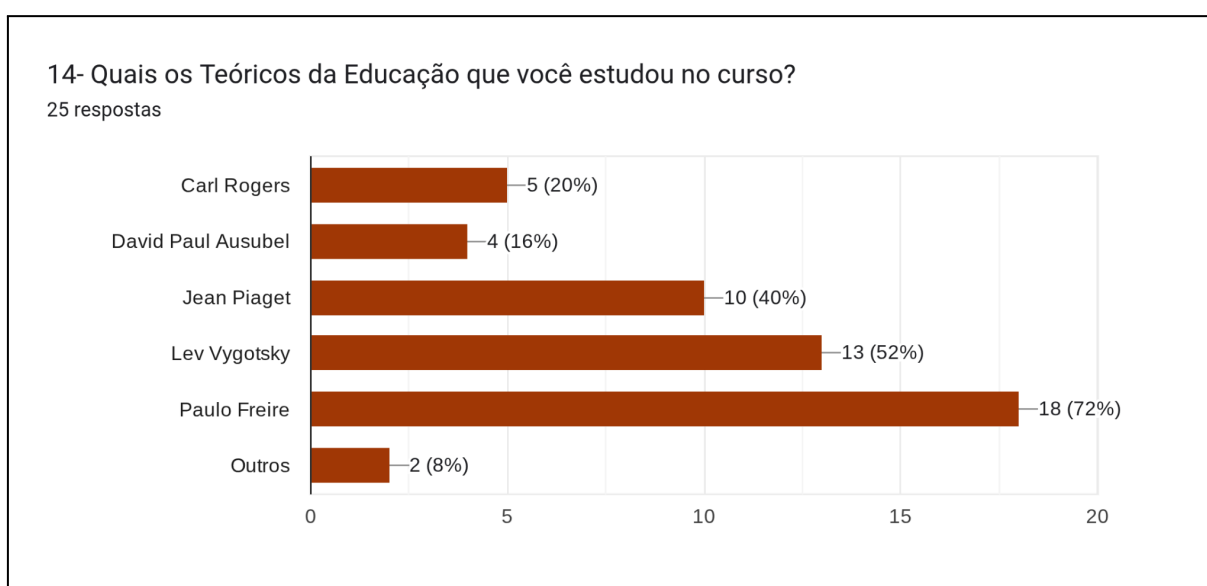
Evidenciou-se nesta análise que os motivos envolvem requisitos institucionais, inquietações diante das práticas educativas, desejo de qualificação profissional ou reconhecimento das limitações da formação anterior. Esses sentidos não se apresentam de forma fixa, mas se movimentam por atravessamentos das experiências vividas, condições de trabalho na EPT e exigências das legislações ao trabalho docente.

4.3.2 Percepções sobre as especificidades da formação humana integral no trabalho pedagógico

Na categoria “Percepções sobre as especificidades da formação humana integral no trabalho pedagógico”, procurou-se compreender os significados construídos pelos egressos acerca da relação entre a formação pedagógica vivenciada no curso e as transformações observadas em seu trabalho pedagógico na EPT. Logo, identificou-se como esses sujeitos interpretam essa articulação com base nos princípios ético-políticos que fundamentam a formação humana integral, destacando também as tensões e os desafios impostos pelas realidades concretas de seu exercício docente. Dessa forma, investigou-se quais teóricos da Educação foram estudados durante o curso. A análise buscou apreender como os interlocutores ressignificam os aportes teóricos da formação frente às exigências e complexidades do trabalho pedagógico na EPT — especialmente aqueles voltados à concepção de formação humana integral.

Identificou-se que os sentidos construídos emergem da inter-relação entre os conhecimentos produzidos no curso e as condições materiais, institucionais e históricas que configuram a realidade da EPT, revelando apropriações diversas dos fundamentos teóricos e suas implicações no trabalho pedagógico. No Gráfico 2, consta a porcentagem respectiva dos respondentes a cada teórico citado pelos entrevistados.

Gráfico 2 - Teóricos estudados no currículo do curso



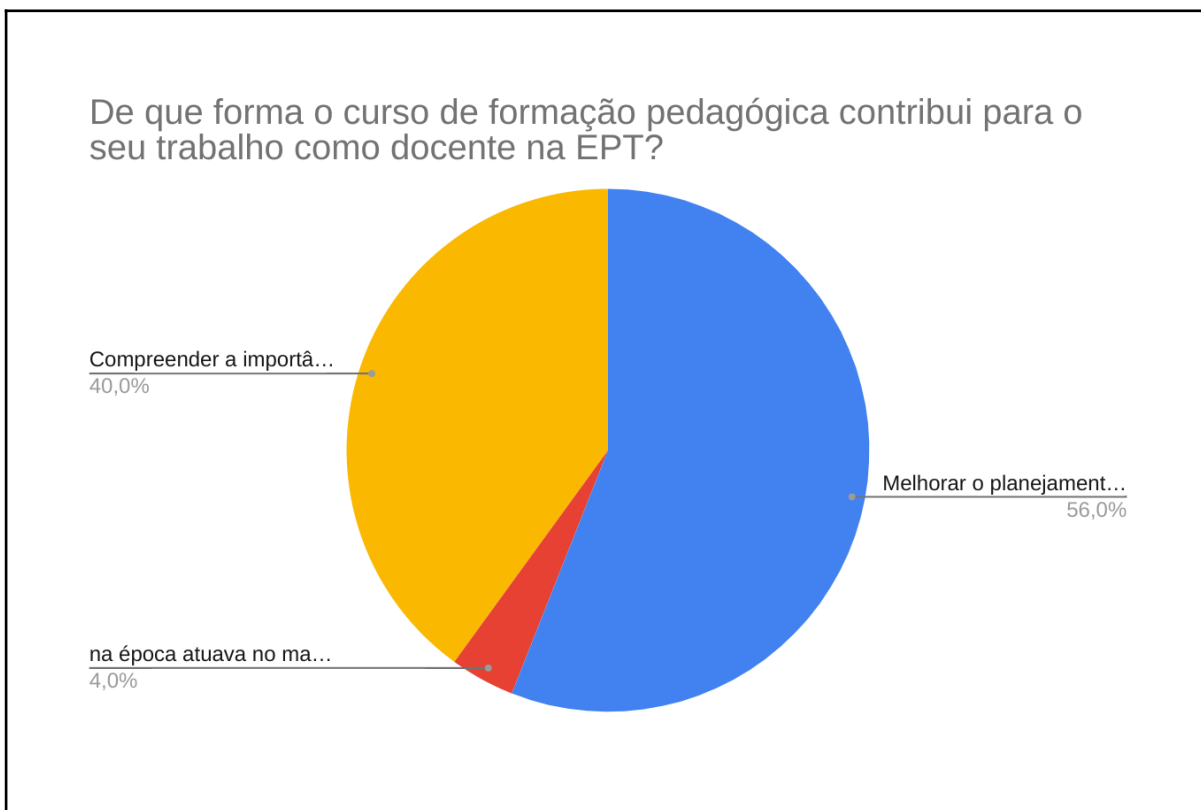
Fonte: Gerado pelo *Google Forms*, dados da pesquisa (2025).

Os interlocutores evidenciam que os teóricos estudados no curso constituíram mediações significativas na produção do trabalho pedagógico na EPT planejado e realizado. O teórico mais citado foi Paulo Freire, cuja abordagem crítica e emancipadora deu base ética e política à práxis pedagógica. Essas apropriações teóricas revelam que a formação pedagógica, mediada pelas condições históricas e institucionais da EPT, tem contribuído para ampliar a compreensão dos docentes sobre seu papel na formação integral dos estudantes. De acordo com Arroyo (2012), Paulo Freire posiciona-se de forma contrária às práticas pedagógicas excludentes e reducionistas, assumindo, ao longo de sua obra e de sua trajetória, um compromisso ético e político com a formação integral dos sujeitos.

Dando continuidade à investigação, formulou-se a seguinte questão: “De que forma o Curso de Formação Pedagógica contribuiu para o exercício da docência na EPT?”. O objetivo foi compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos à relação entre sua formação no curso, no que se refere à concepção de formação humana

considerando as condições materiais, institucionais e históricas que estruturam a EPT. Os percentuais referentes às respostas dos participantes encontram-se representados no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Sentidos sobre a contribuição da formação pedagógica



Fonte: Gerado pelo *Google Forms*, dados da pesquisa (2025).

As respostas, em números absolutos, totalizaram 24, sendo que a maioria expressiva dos participantes (96%) indicou como principais contribuições da formação pedagógica a ampliação da compreensão sobre a importância da formação humana integral e a qualificação do planejamento pedagógico. Esses dados estão diretamente alinhados com o currículo do curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, ofertado pelo IFRS. Nesse contexto, os resultados produzidos reforçam a relevância do curso analisado, uma vez que evidenciam que ele atende às demandas formativas dos profissionais, qualificando-os para o entendimento do trabalho pedagógico, como ato político, reflexivo e alinhado aos princípios da educação humana integral e contribuindo diretamente para a melhoria do trabalho pedagógico na EPT, conforme consta no quadro 8.

Quadro 8 - Sentidos sobre a contribuição da formação pedagógica

De que forma o curso de formação pedagógica contribui para o seu trabalho como docente na EPT?	
Interlocutores	Excertos
9, 11, 12, 15,16, 22,24	“Compreender a importância da Formação Humana Integral”.
6, 8, 10, 14,1819, 23, 25,27	“Melhorar o planejamento das aulas e avaliações”.
1	“[...] na época atuava no magistério superior”.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Os interlocutores (9, 11, 12, 15, 16, 22, 24) afirmaram que o curso contribuiu para a compreensão da importância da Formação Humana Integral e associam o conhecimento produzido durante a formação à valorização da dimensão humana no trabalho pedagógico, indicando uma mudança significativa de perspectiva: do ensino meramente técnico-instrumental para uma abordagem mais integral e emancipadora. A Formação Humana Integral, conforme destaca Ramos (2008), é um princípio estruturante da EPT, pois busca articular os saberes técnicos aos conhecimentos científicos, culturais, éticos e sociais, visando à formação omnilateral do sujeito. Nesse sentido, os docentes demonstram apropriação dos fundamentos da EPT, ao reconhecerem que seu papel ultrapassa o ensino de conteúdos, comprometendo-se com o desenvolvimento completo dos estudantes enquanto sujeitos históricos e sociais.

Os interlocutores (6, 8, 10, 14, 18, 19, 23, 25 e 27) relataram que a principal contribuição do curso foi a melhoria no planejamento das aulas e na elaboração de avaliações, o que também refletiu no aprimoramento da práxis pedagógica. A mudança indica que os professores passaram a estruturar de forma mais consciente suas intervenções didáticas, promovendo maior coerência entre objetivos, conteúdos e métodos. Nesse sentido, Ferreira (2018, p. 595) observa que: “[...] o trabalho pedagógico é trabalho dos professores quando, na escola, há espaços e tempos para a produção de conhecimento em movimentos dialéticos

entre o projeto pedagógico individual dos professores e o projeto pedagógico institucional, constituindo a práxis pedagógica”. Já o interlocutor (1) apontou um deslocamento de campo de atuação, uma vez que, durante o curso, sua prática estava voltada ao magistério superior, e não diretamente à EPT. Isso indica que, para esse professor, os efeitos imediatos da formação sobre o trabalho pedagógico na EPT talvez não tenham sido percebidos ou vivenciados concretamente no momento em que estava matriculado no curso, embora os saberes produzidos possam ser mediados para futuros contextos de trabalho.

Em síntese, os interlocutores evidenciam que as apropriações teóricas estudadas no curso, especialmente da abordagem crítico-emancipatória de Paulo Freire, constituem mediações essenciais na construção do trabalho pedagógico na EPT. Em decorrência, o trabalho pedagógico revela-se orientado por uma perspectiva que compreende a educação como ato político, ético e amoroso, comprometido com a formação integral dos sujeitos. A partir dessa concepção, os egressos percebem que os docentes superam práticas tecnicistas e instrumentalizadas, reafirmando a educação como um processo de humanização e transformação social, historicamente situado. Assim, a formação pedagógica na EPT fortalece uma práxis crítica, que articula saberes técnicos, científicos e humanos, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

4.3.3 Sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico pelos egressos

Na categoria “Sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico pelos egressos”, buscou-se compreender os movimentos de sentidos produzidos pelos docentes a partir de suas experiências formativas na EPT sobre trabalho pedagógico. Os participantes foram convidados a se posicionar enunciativamente sobre diferentes aspectos de sua trajetória, respondendo a questões que permitiram identificar deslocamentos, permanências e contradições nos sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico.

Nesse contexto, foi elaborada a pergunta 22 da Seção 5 – Desafios e possibilidades para o trabalho pedagógico na EPT, com o objetivo de investigar quais são as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar pelos docentes. No quadro 9, constam os excertos das respostas dos participantes.

Quadro 9 - Sentidos sobre os desafios do trabalho Pedagógico

Quais são as principais dificuldades que enfrenta no trabalho pedagógico?	
Interlocutores	Excertos
6	“[...] Dificuldade com diferenças sociais e culturais entre os alunos ”.
8	“[...] Depende de cada situação, mas no meu caso específico (turmas não muito grandes, infra suficiente mas não ideal) o maior desafio é manter a motivação dos estudantes . Percebe-se que a maioria procura a instituição pelo ensino médio, não por causa da formação técnica. Nesse caso, por trabalhar com conteúdos que são da área técnica, meu maior desafio é conseguir mostrar a utilidade desse conteúdo para todos, incluindo os que pretendem seguir em outras áreas”.
21	“[...] Alunos com diferentes níveis de conhecimento , desafios encontrados entre a teoria e prática, carga horária baixa”.
19	“[...] Atualmente é burocratização do processo, falta de professores capacitados para uso das tecnologias inovadoras , bem como, conhecimento das ‘práticas’ pedagógicas e de ensino ‘básicas’”.
17	“[...] O desafio está na preparação destes profissionais para esta prática social . Percebo muito comodismo em novos desafios”.

Fonte: Elaborado pela autora (2025, grifos nossos).

Observa-se que o interlocutor (6) atribui como principal dificuldade no trabalho pedagógico as diferenças sociais entre os estudantes, construindo um sentido que evidencia como as questões externas à escola, principalmente as condições socioeconômicas, impactam diretamente na produção do conhecimento e geram obstáculos no trabalho pedagógico. Este entendimento dialoga com a perspectiva de Ferreira (2021, p. 50), quando afirma que “[...] o trabalho pedagógico, no âmbito da educação profissional, não pode ser compreendido de forma isolada, desvinculado das determinações econômicas, políticas e sociais que configuram a realidade dos sujeitos”. Assim, percebe-se que o professor enfrenta o desafio de desenvolver práticas que não apenas medie saberes técnicos, mas que também considerem as condições objetivas dos estudantes, atuando na perspectiva da formação humana integral.

O interlocutor (8) destacou que as dificuldades enfrentadas variam conforme cada situação, sendo a mais recorrente a de manter a motivação dos estudantes. Segundo ele, muitos estudantes procuram a instituição principalmente pela oportunidade de concluir o Ensino Médio, demonstrando pouco interesse pelo curso técnico. Nesse cenário, emerge a necessidade de estabelecer relações concretas

entre os conteúdos técnicos e suas aplicações práticas, de modo que façam sentido para os estudantes. Esse contexto evidencia uma tensão entre as expectativas dos estudantes e os objetivos institucionais, refletindo um desalinhamento de interesses. Soma-se a isso o desafio discursivo de tornar o conteúdo técnico relevante e significativo. Neste caso, implica, de certo modo, em uma sobrecarga para o professor que, geralmente, necessita investir em formação continuada para efetivar o currículo integrado e assegurar práticas colaborativas entre os professores das áreas de educação geral e profissional (Machado, 2011).

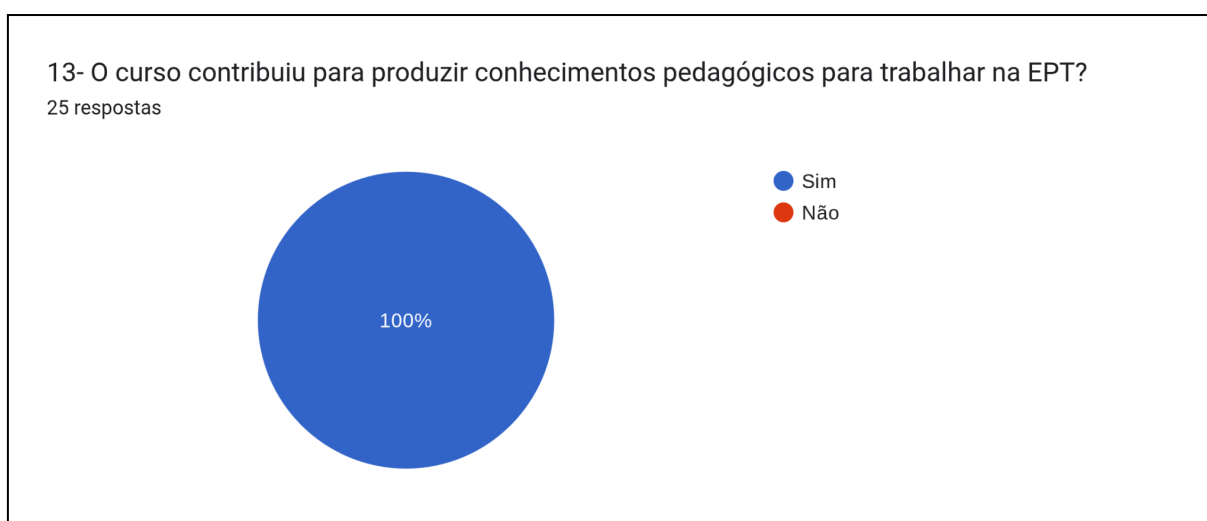
Nesse contexto, o interlocutor (21) apontou como dificuldade para desenvolver o trabalho pedagógico o fato de os estudantes apresentarem diferentes níveis de conhecimento, aliado à baixa carga horária, o que evidencia uma fragilidade estrutural que impacta diretamente o trabalho pedagógico. Dessa forma, a diferença nos níveis de conhecimento entre os alunos, somada ao tempo limitado, configura-se como um obstáculo à produção do conhecimento e à permanência dos estudantes na instituição, afetando diretamente o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Kuenzer (2002b) destaca que condições de trabalho dos professores, geralmente, marcadas pela precariedade, instabilidade e aumento da carga horária, podem afetar a capacidade de planejar, realizar e avaliar as atividades pedagógicas, o que compromete o trabalho pedagógico e a qualidade da formação dos estudantes.

O interlocutor (19) reconhece que a burocratização e a falta de docentes capacitados para integrar tecnologias inovadoras às práticas pedagógicas são entraves significativos. Isso revela uma tensão institucional, em que os processos burocráticos limitam a ação pedagógica, enquanto persiste uma defasagem na formação docente diante das demandas contemporâneas. Nesse contexto, Ferreira (2008) argumenta que não se pode reduzir os desafios educacionais a questões puramente técnico-burocráticas ou de infraestrutura, como se fossem elementos isolados. Pelo contrário, esses aspectos são interdependentes e atravessam o que a autora conceitua como pedagógico, que envolve não apenas recursos e rotinas, mas também práticas de linguagem, relações de poder, subjetividades e modos de produzir conhecimento. Assim, enfrentar essas dificuldades exige uma gestão que compreenda a complexidade do fazer pedagógico em sua totalidade, e não uma visão fragmentada e instrumentalizada.

E, por último, o interlocutor (17) encontra como principal entrave a preparação dos estudantes para a prática social, pois percebe muito comodismo a novos desafios. O sentido se organiza em torno de uma preocupação com a formação cidadã e com o desenvolvimento de competências para além do conteúdo técnico, destacando uma lacuna na construção da autonomia e no protagonismo dos estudantes.

Na sequência, questionou-se: como os sujeitos significam a articulação entre o currículo do curso e as demandas no trabalho pedagógico na EPT? Buscou analisar os sentidos atribuídos à pertinência, aplicabilidade e coerência entre o currículo do curso e como a formação (re)significou o trabalho pedagógico e o entendimento sobre a formação humana integral. Nesse contexto, foi elaborada a pergunta 13 da Seção 2 – Formação Pedagógica para Graduados não licenciados. Os percentuais referentes às respostas dos participantes encontram-se representados no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Produção do conhecimento para o trabalho pedagógico na EPT



Fonte: Gerado pelo *Google Forms*, dados da pesquisa (2025).

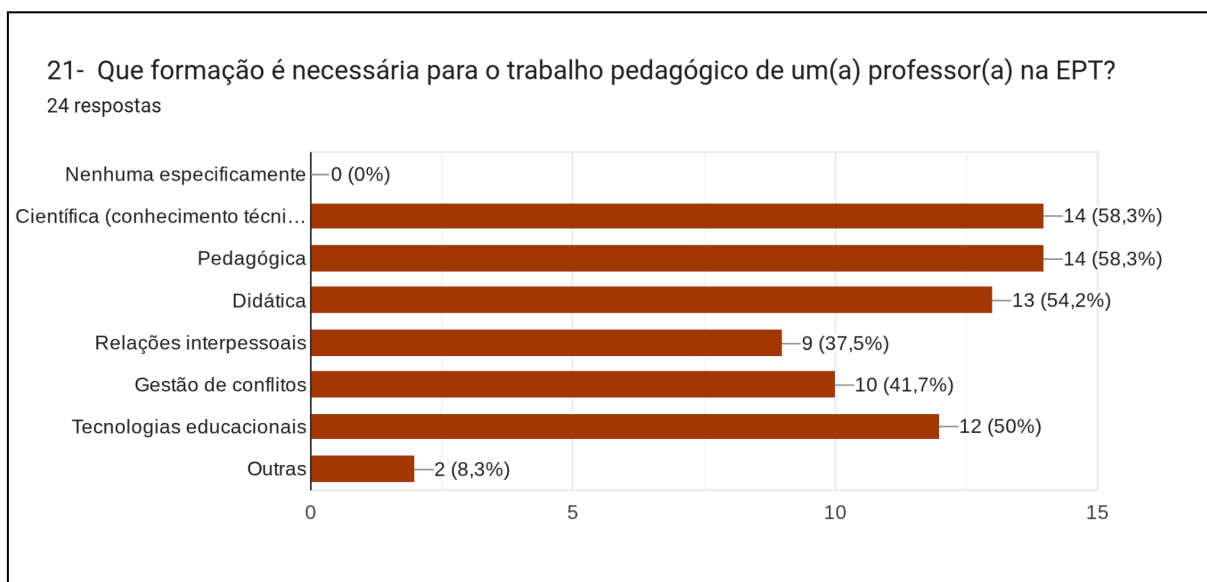
Diante dos dados apresentados no Gráfico 4, observa-se que há uma convergência unânime dos interlocutores quanto à percepção da articulação entre os conhecimentos produzidos no curso e as demandas do trabalho pedagógico na EPT. O fato de 100% dos participantes terem respondido afirmativamente quanto ao reconhecimento da pertinência, aplicabilidade e coerência da formação pedagógica recebida, evidencia que essa atendeu às expectativas e contribuiu significativamente

para a compreensão do trabalho pedagógico e da formação humana integral. É relevante destacar que, mesmo entre aqueles que inicialmente se inscreveram no curso por exigência da instituição, ao final da formação reconheceram a relevância do desenvolvimento de competências pedagógicas como elemento fundamental para qualificar e aprimorar o trabalho pedagógico na EPT. Isso demonstra que os sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico estão diretamente relacionados à capacidade da formação em dialogar com os desafios concretos do trabalho pedagógico, fortalecendo a percepção de que essa trajetória formativa promoveu, de fato, uma ressignificação da docência, alinhada aos princípios da educação emancipadora, crítica e integral. Essa formação está consoante à argumentação de Moura (2015, p. 29) quando afirma que a necessidade de

[...] promover o desenvolvimento e a consolidação de uma concepção de EPT que contemple as funções reprodutora e transformadora da educação, ou seja, que proporcione, em todas as ofertas educativas dos distintos níveis e ciclos, uma sólida formação técnica e humanística dos diferentes grupos destinatários.

A Pergunta 21, pertencente à Seção 2, relacionava-se aos sentidos que os docentes atribuem à formação necessária para o trabalho na EPT. Esta questão teve como objetivo identificar as representações e os sentidos elaborados pelos egressos acerca do que consideram uma formação adequada para o exercício qualificado do trabalho pedagógico nesse contexto. Os dados produzidos a partir das respostas dos participantes estão sistematizados e apresentados no Gráfico 5, que expressam, em termos percentuais, as percepções dos respondentes.

Gráfico 5 - Sentidos produzidos como necessários à formação adequada para o trabalho pedagógico na EPT



Fonte: Gerado pelo *Google Forms*, dados da pesquisa (2025).

É possível perceber, a partir dos discursos dos egressos, que a formação necessária para o trabalho na EPT é percebida como um processo multidimensional. Os sentidos produzidos apontam para a importância da articulação entre saberes científicos, pedagógicos e didáticos, todos evidenciados com percentuais elevados (58%, 58% e 54%, respectivamente). Isso revela que os docentes compreendem que, além do domínio técnico, é fundamental desenvolver competências pedagógicas que possibilitem a mediação eficaz do conhecimento. Destaca-se também a valorização das tecnologias educacionais (50%), indicando a necessidade de incorporar recursos digitais às práticas pedagógicas. Embora com percentuais menores, verificou-se aspectos relacionados às relações interpessoais (37%) e à gestão de conflitos (41,7%), o que demonstra que os professores reconhecem a relevância das competências socioemocionais para a construção de ambientes educativos mais colaborativos e acolhedores.

Nesse contexto, foi elaborada a pergunta 19 da Seção 5 – Desafios e possibilidades para o trabalho pedagógico na EPT, com o objetivo de investigar o que os entrevistados entendem por trabalho pedagógico. No quadro 10, constam os excertos das respostas dos participantes.

Quadro 10 - Sentidos sobre o entendimento sobre trabalho Pedagógico

O que você entende por trabalho pedagógico?	
Interlocutores	Excertos
23	"[...] Tudo o que envolve a prática docente . Planejamento, sala de aula, contato com estudantes, comunidade escolar".
10	"[...] Atividade que engloba planejamento das aulas, atividade docente e posterior processo reflexivo. É um constante processo construtivo/reflexivo ".
13	"[...] São todas as técnicas e métodos para a busca do conhecimento a ser adquirido, bem como aprimorar as nossas habilidades e competências ".
17	"[...] O trabalho pedagógico é de fundamental importância para o desenvolvimento e produção de conhecimentos, pois são utilizados métodos e técnicas para a aprendizagem significativa ".
6	"[...] Uma visão focada no aluno e no meio em que ele está inserido, o que é de extrema importância para o desenvolvimento educacional e pessoal do estudante ".
8	"[...] Entendo como um trabalho que facilite a mudança nos indivíduos , que utiliza de conhecimentos e habilidades do docente para incentivar o discente a desenvolver suas próprias habilidades ".
21	"[...] São estratégias utilizadas pelo docente para promover o ensino e aprendizagem de forma eficaz , utilizando da teoria e da prática para melhor desenvolver o trabalho pedagógico, priorizando sempre o desenvolvimento das competências e habilidades dos discentes ".
9	"[...] Ação de ensinar, educar , conscientizar sobre determinado assunto relevante para a formação do estudante".
2	"[...] A prática através da qual se expressa as determinações políticas e ideológicas de uma sociedade , e ocorre por meio dos métodos, técnicas e avaliação para alcançar o conhecimento".
7	"[...] Estudo e aplicação de práticas humanas e profissionais ".
16	"[...] Formação continuada, alinhar teoria e prática. Contribuir para um pensar crítico ".
14	"[...] Necessidade de aprimoramento".
11	"[...] Transmissão de conhecimentos".

Fonte: Elaborado pela autora (2025, grifos nossos).

Os interlocutores (10, 13 e 23) destacam a importância do planejamento como etapa fundamental do trabalho pedagógico e também ressaltam a dimensão prática e interativa da profissão, que evidencia a centralidade da relação pedagógica

no cotidiano escolar. Além disso, ao considerar o contato com a comunidade escolar como um dos elementos citados, eles apontam para a compreensão da docência como uma atividade inserida em um contexto social mais amplo, que vai além da sala de aula. Outro elemento significativo identificado nas respostas é a dimensão reflexiva do trabalho pedagógico, vista como um processo contínuo de construção e reconstrução buscando melhorar as habilidades pedagógicas. Por fim, observa-se que os participantes marcam a necessidade de refletir criticamente sobre as ações desenvolvidas, reforçando a ideia de que ensinar é um processo dinâmico e em constante transformação. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico está em consonância com Ferreira (2020a, p. 602):

[...] Por ser pedagógico, o trabalho dos professores reveste-se de uma intencionalidade, portanto, é político por excelência. Frisa-se a crença de que somente é pedagógico por resultar de um projeto próprio, que articula crenças, experiências, fazeres selecionados pelo sujeito. Denomina-se essa elaboração de projeto pedagógico individual, mas entende-se ser dialeticamente construído entre o individual e o coletivo, referendando-se e consubstanciando-se coletivamente.

Os interlocutores (6, 8, 9, 17 e 21) revelaram um movimento claro em direção à centralidade do estudante no processo educativo, o que caracteriza uma prática pedagógica intencional e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Constata-se que os interlocutores enfatizam a relevância do trabalho pedagógico como um meio de promover a produção do conhecimento, utilizando métodos e técnicas adequadas que permitam ao estudante atribuir sentido ao que aprende. Além disso, salienta-se a preocupação em considerar o contexto social e cultural em que o estudante está inserido, valorizando a relação entre o meio e o processo educativo. A articulação entre teoria e prática também aparece como um movimento que visa a tornar o ensino mais eficaz e conectado com as necessidades formativas dos estudantes. Por fim, há um sentido ético e político evidente, que aponta para o compromisso com a formação cidadã e a conscientização dos estudantes sobre temas relevantes para a sua vida social. Todavia, evidencia-se a compreensão do educador como sujeito ativo, comprometido com a formação crítica dos estudantes e com a transformação da realidade. Como afirma Freire (1996, p. 25): “[...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Dessa forma, os discursos demonstram que os professores se movimentam em direção a um trabalho pedagógico que vai

além da produção do conhecimento, priorizando o desenvolvimento humano, social, crítico e reflexivo dos estudantes.

Os interlocutores (2 e 7) ao afirmarem que o trabalho pedagógico é uma prática que expressa as determinações políticas e ideológicas da sociedade, enfatizam a formação humana integral vinculada ao contexto histórico-social. O professor é visto como agente de transformação, que organiza intencionalmente sua prática com métodos, técnicas e processos avaliativos voltados à produção do conhecimento. Esse movimento revela uma consciência de que a educação é um ato político, que forma sujeitos capazes de interagir criticamente com a realidade.

Os interlocutores (14 e 16) ponderam que a formação continuada é uma necessidade de alinhar teoria e prática, o que indica um movimento de atualização constante do professor para que seu trabalho contribua efetivamente ao desenvolvimento do pensar crítico nos estudantes. A formação continuada é vista como parte essencial do processo educativo, evidenciando a busca por práticas que promovam a autonomia intelectual e a reflexão crítica nos estudantes.

O interlocutor (11) descreve um sentido de trabalho pedagógico fortemente vinculado a uma concepção tradicional de educação. Ao definir o trabalho pedagógico como “transmissão de conhecimentos”, o interlocutor revela um movimento centrado na ideia de que o professor é o detentor do saber e o aluno um receptor passivo desse conhecimento. Esse enfoque caracteriza-se por um modelo de ensino bancário, no qual o papel do professor é transmitir conteúdos previamente definidos, sem, necessariamente, considerar as experiências, o contexto social ou as necessidades formativas dos estudantes. O movimento observado aqui é de verticalização da relação pedagógica, com ênfase na memorização e reprodução de saberes, em detrimento do desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e criativas. Como destaca Freire (2003, p. 94), “[...] Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato. É, pois, um engano pensar que se educa apenas na escola. É um engano maior ainda pensar que se educa transmitindo conteúdos”, o que reforça a crítica a esse modelo que reduz a educação à mera transmissão dos conteúdos.

Ao longo desta pesquisa, é possível perceber que os egressos do curso enfrentam dificuldades em sua práxis devido a limitações no entendimento dos fundamentos e das finalidades do trabalho pedagógico na EPT. Muitos ainda o concebem como uma atividade restrita/única, direcionando ou ao planejamento ou à

mediação da aprendizagem ou à utilização de métodos e técnicas pedagógicas ou à atenção ao contexto social dos alunos ou à formação continuada ou desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes. Observa-se também um movimento de alguns professores em direção a uma reflexão crítica sobre sua prática, buscando alinhar teoria e prática, com o objetivo de promover o pensamento crítico e a formação humana integral, como apontado por alguns interlocutores. Essas limitações podem comprometer a capacidade de identificar os saberes necessários para ajustar o trabalho pedagógico às especificidades da EPT, visando a formação plena e integral dos estudantes. Alguns participantes demonstraram uma compreensão mais politizada, reconhecendo o trabalho pedagógico como uma prática influenciada por determinações políticas e ideológicas da sociedade, alinhando-se à perspectiva apresentada por Ferreira (2020a, p. 171):

[...] o trabalho pedagógico dos professores pode, ainda, ir além, tornando-se práxis pedagógica, quando não é somente a imbricação entre teoria e prática, de modo indissociável, mas a sua aplicação social na transformação e até na superação da sociedade capitalista.

Por outro lado, também foram identificadas respostas com um enfoque mais tradicional, que reduzem o trabalho pedagógico à mera "transmissão de conhecimentos", evidenciando uma abordagem técnica e instrucional, focada na reprodução de conteúdos. Além disso, quatro participantes deixaram de responder à pergunta, o que pode indicar dificuldades de compreensão. Diante da análise das respostas dos egressos participantes desta pesquisa, é possível concluir que ainda não há uma compreensão clara e consistente sobre o conceito de trabalho pedagógico no âmbito da EPT. As respostas evidenciam percepções fragmentadas e, em muitos casos, circunscritas a aspectos operacionais e técnicos da docência, como planejamento, mediação e uso de metodologias, sem uma articulação mais profunda com os fundamentos teóricos, políticos e sociais que sustentam o trabalho pedagógico na EPT. A ausência de respostas por parte de alguns participantes reforça essa constatação, indicando possíveis lacunas na formação teórica ou dificuldades de compreensão conceitual.

Portanto, torna-se evidente a necessidade de fortalecer nos processos formativos a reflexão crítica e o aprofundamento teórico sobre o trabalho pedagógico, de modo ampliar a capacidade dos docentes de reconhecerem e

trabalharem de forma mais consciente, intencional e politizada no contexto da EPT. A produção do conhecimento necessita integrar os conhecimentos científicos e tecnológicos com as demandas concretas do mundo do trabalho, adotando metodologias que favoreçam a aplicação prática dos conteúdos. Machado (2008a, p.15) comenta sobre a formação de professores adequada à atual complexidade do mundo do trabalho:

Os professores de educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reconstrução dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Essa abordagem possibilita a formação integral do estudante, como um sujeito crítico, participativo e consciente de seu papel na sociedade. Permite ainda que os estudantes compreendam sobre a produção do conhecimento e estejam preparados para ingressar no mundo do trabalho de forma qualificada e ética.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com dados do documento de Área de Ensino (Brasil, 2019b), esta é, em sua acepção, interdisciplinar. As propostas interdisciplinares têm por finalidade fortalecer a interdependência/interação/comunicação entre as disciplinas, bem como articular o conhecimento e investigar a interface das áreas envolvidas (Brasil, 2019b). Considerando essa perspectiva,

[...] a Área de Ensino tem desenvolvido seu projeto para a Pós-graduação com uma atitude interdisciplinar, valorizando [...] a pesquisa de processos e produtos educacionais que também avancem em direção ao ensino e à aprendizagem na perspectiva interdisciplinar (Brasil, 2019b, p. 8).

A Área de Ensino em que se situa o Mestrado profissional é “[...] essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido” (Brasil, 2019b, p. 3). Dessa forma, aplica-se os conhecimentos produzidos na pesquisa, em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade, sejam regionais ou nacionais (Brasil, 2019b). O produto necessita atingir uma comunidade ou instituição, sendo considerado no seu processo de elaboração:

[...] ao mesmo tempo, um diferencial para a formação de profissionais do ensino, um desafio para a docência e uma inovação no ‘fazer pesquisa’ nos programas de Pós-Graduação. Entrecruzam-se alguns princípios da formação do pesquisador com a necessidade da aplicabilidade por meio da partilha entre os conhecimentos produzidos pelo mestrando no seu espaço de trabalho (Pasquali; Vieira; Castaman, 2018, p. 09).

Todavia, no Mestrado Profissional, em que se inscreve o ProfEPT, é necessário desenvolver um “[...] processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou em outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo” (Brasil, 2019b). Pasqualli, Vieira e Castaman (2018) descrevem sobre o produto educacional a ser elaborado no ProfEPT:

[...] devem ser fundamentados no rigor do desenvolvimento da Pós Graduação *Stricto Sensu*, com foco específico em um projeto pedagógico, orientado por conhecimentos e habilidades voltados para a prática profissional e avanço tecnológico. Esses produtos devem possibilitar a formação de profissionais externos à academia que saibam desenvolver e utilizar a pesquisa para agregar valor às suas atividades profissionais, tendo uma análise crítica da prática do trabalho, fomentando o desenvolvimento e implementação da produção tecnológica (Pasqualli; Vieira; Castaman, 2018, p. 116).

Nesse contexto, o mestrando necessita elaborar um produto educativo que

[...] aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros (Brasil, 2019b, p. 15).

Tendo em vista a descrição do conceito de produto educacional, no presente trabalho pretendeu-se responder a problematização: considerando que há especificidades no trabalho pedagógico desenvolvido por professores da EPT, quais as contribuições para a organização do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus Sertão*, pautado pelo princípio da formação humana integral?

Para tanto, realizou-se uma busca no Observatório do ProfEPT, para verificar se algum estudo tinha elaborado produtos educacionais que contribuíssem com esta problemática. Elegeu-se o recorte temporal de 2018 a 2023 - tempo das primeiras defesas de dissertação e criação de produtos educacionais do Programa em rede -, selecionando todos os tipos de produtos educacionais com o descritor “Formação docente de não licenciados na EPT” e não se evidenciou nenhum resultado. Com o descritor “Formação docente”, obteve-se 23 Produtos Educacionais e repetiu-se o procedimento já anunciado anteriormente. Concluída a leitura de todos os resumos, e para refinar ainda mais a seleção, os demais produtos educacionais foram excluídos por se tratarem de formações específicas dos componentes curriculares para docentes da EPT e não de formação pedagógica voltada para bacharéis. Após essa etapa, restaram quatro trabalhos para leitura completa, os quais se mostraram correlatos ao presente estudo, conforme Quadro 11:

Quadro 11 - Pesquisa de Produtos Educacionais no Observatório do ProfEPT

Tipo de Documento - Produto Educacional	Ano de Defesa	Título	Autor(es)	Disponível em:
Oficina em PDF	2019	Oficinas pedagógicas de formação de professores do curso técnico integrado ao ensino médio	Robson Freitas da Silva Soraya Farias Aquino	http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/408f
Oficina em PDF	2020	Formação docente: por uma atuação humanística na educação de jovens e adultos	Eliana Nunes Maciel Bastos Sandra Terezinha Urbanetz	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/565023
Curso na Plataforma Moodle	2021	Curso de formação permanente para professoras não licenciadas na plataforma moodle	Ana Paula Alves Vantoir Brancher	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598192
Curso de formação para professores pdf	2022	Formação docentes para educação profissional e tecnológica junto ao sistema prisional	Dimas Barros Da Silva Júnior Cristiane Brito Machado	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/716770

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Acredita-se que estes produtos, em consonância à pesquisa realizada, contribuíram na elaboração do produto educacional ora apresentado. A tipologia da proposta para este estudo consistiu em um vídeo com o título “Trabalho pedagógico: especificidades no contexto da educação profissional e tecnológica”, classificado no documento de área Ensino 46 (Brasil, 2025-2028) da Capes como Produto de comunicação. Foi criado com o objetivo de esclarecer as especificidades do trabalho pedagógico na EPT e ressaltar a importância da formação pedagógica para professores bacharéis que trabalham nesse campo. A construção do produto educacional foi respaldada pelo estudo bibliográfico e documental e, em consonância, com as informações produzidas via questionário aplicado aos egressos do curso de Formação Pedagógica Para Graduados Não Licenciados, do IFRS - *Campus* Sertão. Espera-se que essa ferramenta alcance plenamente os objetivos propostos por esta pesquisa.

5.1 Vídeo: Descrição do vídeo

O vídeo caracteriza-se como um material audiovisual elaborado em formato mp4 que visa a contemplar algumas fragilidades apontadas nos dados produzidos na pesquisa. Logo, pretende facilitar o entendimento sobre as especificidades do trabalho pedagógico no âmbito da EPT. Para Moran (1995, p. 2),

[...] o vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele- nos toca e 'tocamos' os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.

O desenvolvimento deste produto educacional audiovisual foi meticulosamente planejado em três etapas distintas, garantindo a qualidade e a relevância do conteúdo abordado. A primeira etapa concentrou-se na seleção criteriosa de questões-chave, destinadas a serem discutidas por renomados especialistas da área da EPT. A escolha desses profissionais foi estratégica, visando a obtenção de múltiplas perspectivas e aprofundamento teórico sobre os desafios e particularidades do trabalho pedagógico na EPT. Foram convidados para a elaboração do material:

- **Prof.^a Dra. Ana Sara Castaman** - Docente permanente do ProfEPT – IFRS.
- **Prof.^a Dra. Clarice Monteiro Escott** - Docente Permanente do ProfEPT- IFRS; Coordenadora do Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do ProfEPT e Coordenadora Adjunta da Comissão Acadêmica Nacional do ProfEPT - Gestão 2022-2025.
- **Prof. Dr. Josimar de Aparecido Vieira** - Docente permanente do ProfEPT - IFRS.
- **Prof.^a Dra. Liliana Soares Ferreira:** Professora Titular no Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Educação – UFSM.
- **Prof.^a Dra. Maria Adélia da Costa:** Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica CEFET-MG.
- **Prof.^a Dra. Marise N. Ramos:** Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde na EPSJV (Fiocruz).
- **Dr. Marcos José Andrighetto:** Integrante do Comitê Gestor da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica

(REGEPT) e Pesquisador do grupo de pesquisa KAIRÓS – Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas.

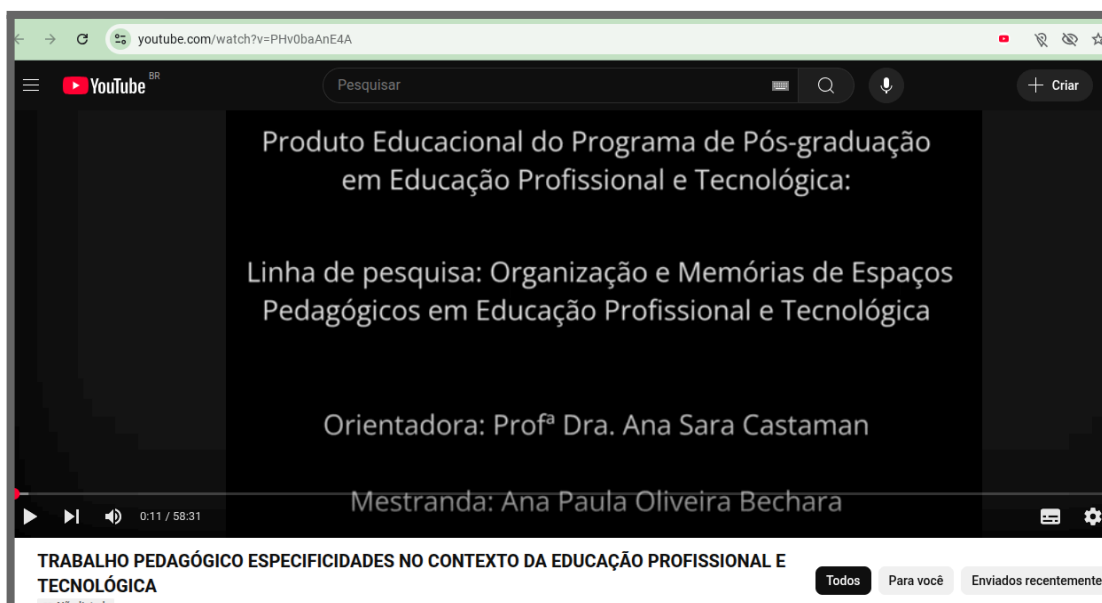
A diversidade de atuações e instituições de origem dos especialistas convidados enriqueceu o material com visões complementares e abrangentes, fundamentais para a complexidade dos temas propostos. A segunda etapa dedicou-se à imersão nos depoimentos dos entrevistados. O objetivo foi identificar e extrair os pontos cruciais abordados por cada especialista em relação aos tópicos centrais definidos:

- **Especificidades no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica:** abordagem sobre as características intrínsecas e desafios únicos desse campo educacional.
- **Trabalho Pedagógico - Conceito:** aprofundamento do conceito de trabalho pedagógico no âmbito da EPT.
- **Desafios da Formação de Professores na Educação Profissional e Tecnológica:** discussão sobre as dificuldades e as necessidades de aprimoramento na capacitação docente para a EPT.

Essa fase de análise qualitativa permitiu a identificação de convergências e divergências nas perspectivas dos especialistas, fornecendo subsídios ricos para a construção do roteiro final do vídeo. A terceira e última etapa consistiu na montagem e edição do material (vídeos dos entrevistados) em um produto audiovisual coeso e didático. Utilizando um *software* de edição especializado, foram realizados cortes estratégicos, seleção de trechos relevantes, ajustes de áudio e imagem, e a inserção de elementos visuais como introduções e transições. O objetivo foi criar um vídeo em formato MP4 que não apenas compilasse as falas dos especialistas, mas que também facilitasse a compreensão do espectador, transformando dados e conceitos complexos em um material acessível e engajador. A qualidade técnica da edição foi primordial para garantir que a mensagem fosse transmitida de forma clara e profissional, maximizando o impacto pedagógico do material.

O vídeo intitulado "**Trabalho Pedagógico: Especificidades no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica**" contém 59 minutos e 50 segundos divididos nos tópicos anteriormente descritos. O referido vídeo está publicado no canal da mestranda do Youtube: <https://youtu.be/keubfir7Dpl>

Figura 5 - Print do vídeo no youtube



Fonte: Bechara (2025).

Em suma, a produção deste vídeo representa um esforço para suprir carências informacionais identificadas na pesquisa, oferecendo uma ferramenta audiovisual que, ao se basear na experiência de especialistas, contribui significativamente para o entendimento das particularidades do trabalho pedagógico no âmbito da EPT. Este material se alinha à concepção de que o vídeo tem a capacidade de ir além do superficial, promovendo uma experiência de aprendizagem profunda e multissensorial.

5.2 Avaliação e validação do produto educacional

O referido produto educacional foi avaliado em duas etapas. A primeira por questionário (Apêndice C), aplicado por meio eletrônico, via *Google Forms* com questões fechadas e abertas, de acordo com os critérios estabelecidos em Leite (2018): atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação. Foi apresentado um total de oito questões de múltipla escolha, distribuídas em cinco categorias já supracitadas e mais duas questões na categoria: contribuições, a respeito de sugestões de melhorias em relação ao produto. A avaliação foi feita por professores que trabalham na EPT. A seguir, apresenta-se uma planilha na qual os sujeitos responderam escolhendo as seguintes alternativas:

- *Ruim; *Regular; *Bom; *Muito Bom e *Ótimo;
- *Nada *Pouco, *Indiferente, *Bastante e *Muito.

De modo a resguardar a identidade dos sujeitos, eles foram representados pela letra “S” seguida de um número correspondente à ordem de resposta, apresentadas no Quadro 12:

Quadro 12 - Avaliação do Produto Educacional

CATEGORIA: ATRAÇÃO:						
1- Quanto à qualidade gráfica, <i>design</i> , apresentação em geral, como você avalia o produto educacional?						
S1	S2	S3	S4	S5	S6	RESULTADO
Muito Bom	Ótimo	Muito Bom	Ótimo	Muito Bom	Muito Bom	33,3% Ótimo 66,7% Muito Bom
CATEGORIA: COMPREENSÃO						
1 - Quanto à compreensão do conteúdo exposto no material, como você avalia?						
S1	S2	S3	S4	S5	S6	RESULTADO
Muito Bom	Ótimo	Muito Bom	Ótimo	Ótimo	Ótimo	33,3% Muito Bom 66,7% Ótimo
2- Quanto ao vocabulário utilizado, está adequado para sua compreensão? Avalie de acordo com a escala:						
S1	S2	S3	S4	S5	S6	RESULTADO
Ótimo	Ótimo	Muito Bom	Ótimo	Ótimo	Ótimo	16,7% Muito Bom 83,3% Ótimo
3 - Com relação à quantidade/qualidade/suficiência de informações, como você avalia?						
S1	S2	S3	S4	S5	S6	RESULTADO
Ótimo	Ótimo	Muito Bom	Ótimo	Muito Bom	Ótimo	33,3% Muito Bom 66,7% Ótimo
CATEGORIA: ENVOLVIMENTO						
1 - Sabendo que esse material é destinado para docentes da Educação Profissional Tecnológica (EPT), como você classifica a adequação do material?						
S1	S2	S3	S4	S5	S6	RESULTADO
Muito Bom	Ótimo	Muito Bom	Ótimo	Muito Bom	Ótimo	33,3% Muito Bom 66,7% Ótimo
2 - Você recomendaria esse material como orientação para outros docentes da EPT que desejam realizar Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados?						

S1	S2	S3	S4	S5	S6	RESULTADO
Muito	Muito	Bastante	Muito	Muito	Muito	16,7% Bastante 83,3% Muito
CATEGORIA: ACEITAÇÃO						
1 - Há algo no material que você considera irritante ou ofensivo?						
S1	S2	S3	S4	S5	S6	RESULTADO
Nada	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada	100% Nada
CATEGORIA: MUDANÇA DE AÇÃO						
1- Na sua opinião o material proporcionará mudança no trabalho pedagógico do docente que trabalha na EPT?						
S1	S2	S3	S4	S5	S6	RESULTADO
Muito	Muito	Bastante	Bastante	Pouco	Bastante	16,7% Pouco 50% Bastante 33,3% Muito

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Na categoria **Contribuições**, os interlocutores tiveram a oportunidade de registrar se sentiram falta de algum conteúdo no material apresentado. Assim, houve o registro das seguintes sugestões: inclusão de um breve histórico da EPT antes da criação dos IFs; inclusão de um vídeo explicativo sobre o produto educacional; inclusão de um vídeo com a participação da mestrande Ana Paula, detalhando sua contribuição para o trabalho pedagógico na EPT e com as explicações dos objetivos, da finalidade e do público-alvo do produto. Além disso, propôs que as informações de minicurriculo de todos os autores fossem padronizadas para garantir uniformidade.

Figura 6 - Avaliação do PE- Contribuições

1 - Registre aqui se você sentiu falta de algum conteúdo no material apresentado.

6 respostas

Poderia conter um breve histórico da EPT antes da criação dos institutos.

um vídeo explicativo

Nada

Senti falta da participação da professora Ana Paula em um vídeo, pautando sua contribuição para o Trabalho Pedagógico na EPT, a partir da elaboração do produto educacional.

🏠 Pelo que compreendi, o produto educacional foi desenvolvido pela Ana Paula 🇧🇷, com coautoria da Professora Ana Sara 🇧🇷. Assim, considero importante incluir uma apresentação em vídeo 📺 da autora explicando o produto: qual é seu objetivo 🎯, sua finalidade 📌, o público-alvo 👥 e demais elementos essenciais que compõem uma boa apresentação 💬✨.

📝 Sugiro também que as informações do minicurriculo de cada autor(a)/pesquisador(a) que contribuiu para a elaboração do produto educacional sejam padronizadas 📄✅, garantindo uniformidade e clareza na apresentação dos perfis profissionais 👤👤.

O vídeo aborda os conteúdos fundamentais sobre o tema e penso que pode contribuir com a formação inicial ou continuada de professores para a EPT.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Com base nas contribuições dos participantes, seguem as sugestões para aprimorar o produto educacional: edição do vídeo com uma duração menor. Ainda, houveram elogios: "Vídeo maravilhoso!", material está bem estruturado, didático e contribuirá para a melhor percepção dos professores sobre as especificidades da EPT, sugestão de divulgação do produto.

Figura 7- Avaliação do PE- Contribuições de melhorias

2 - Registre suas contribuições para melhorar esse produto educacional.

4 respostas

divulgar

Parabéns!! Vídeo maravilhoso!

Na minha percepção o produto educacional está bem estruturado e didático e contribuirá para uma melhor percepção dos professores em relação às especificidades da EPT. Parabéns pela iniciativa!

Considero o vídeo muito longo. Normalmente se considera em torno de 30 min, 40 min no máximo para que o vídeo prenda a atenção das pessoas que o assistem. Talvez a autora possa editar o vídeo de forma a reduzir o tempo.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Com base nos resultados da pesquisa, o vídeo foi extremamente bem recebido, demonstrando uma forte aprovação em todas as categorias. A qualidade gráfica, a compreensão do conteúdo, o vocabulário e a suficiência das informações foram avaliados de forma majoritariamente positiva, com a maioria dos participantes classificando esses aspectos como "**Ótimos**" ou "**Muito Bons**". Na categoria **Envolvimento**, 100% dos entrevistados consideraram o material adequado para professores da EPT e 83,3% o recomendariam. Além disso, não houve registro de conteúdo ofensivo, indicando uma alta aceitação. As sugestões de aprimoramento, como a inclusão de um breve histórico da EPT, a participação da mestrandia na abertura e a padronização de currículos dos autores e a redução da duração do vídeo, mostram pontos de melhoria, que serão atualizados visando potencializar ainda mais o impacto do produto. A conclusão geral é que o material é de alta qualidade e com grande potencial, necessitando apenas de ajustes pontuais para atender plenamente às expectativas do público-alvo.

5.3 Validação, registro e depósito

A segunda etapa será a validação realizada pela banca de defesa da dissertação, de acordo com Rizzatti *et al.* (2020, p. 7):

A segunda instância de validação é obrigatória para todos e será feita pela banca de defesa de dissertação ou tese, com base no instrumento de validação proposto ao longo desse ensaio, tendo sido desenvolvido a partir de propostas que já estão em uso por alguns PPGs e tendo sido aprovado na plenária de coordenadores do Seminário de Área de 2019 (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 07).

Após a validação, o produto educacional será registrado e depositado em repositório nacional denominado eduCAPES, que é "[...] um portal educacional online, de objetos educacionais abertos para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos" (Capes, 2023).

6 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Este estudo foi motivado pela preocupação com a diversidade de formação dos professores que trabalham na EPT, já que grande parte, possui bacharelado, mas não formação pedagógica. O principal objetivo deste estudo foi analisar especificidades do trabalho pedagógico na EPT, de modo a contribuir na organização do curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus Sertão* considerando o princípio da formação humana integral.

Com base nos referenciais teóricos estudados e na retrospectiva histórica da legislação referente à formação de professores para a EPT, percebe-se uma constante: a permissão para que bacharéis trabalhem como professores. Inicialmente, essa prática buscava suprir a escassez de profissionais licenciados em áreas específicas da Educação Profissional, funcionando como uma estratégia para atender às exigências do mercado de trabalho em uma sociedade capitalista. Na última década, as legislações passaram a enfatizar a relevância da formação pedagógica específica para esses profissionais, sinalizando uma mudança significativa no entendimento sobre a docência na EPT.

Nesse contexto, dentre as instituições que ofertam cursos de formação pedagógica para bacharéis que trabalham ou pretendem trabalhar na EPT, optou-se por estudar o IFRS – *Campus Sertão*. A escolha se justifica pelo fato de que este curso se destaca por ser estruturado com foco no fortalecimento da consciência sobre a importância da formação humana integral e o papel político do professor no exercício de sua práxis nas instituições de ensino. Além disso, busca articular diferentes saberes e desenvolver o pensamento crítico dos estudantes.

Assim, a análise dos dados produzidos na pesquisa de campo pautou-se no fundamento teórico-metodológico da Análise dos Movimentos de Sentidos e evidenciou-se três categorias temáticas: a) motivos para a busca pela formação pedagógica; b) percepções sobre as especificidades da formação humana integral no trabalho pedagógico; c) sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico pelos egressos.

A partir da pesquisa realizada, observou-se uma confluência nas manifestações dos egressos quanto ao sentimento de insuficiência que a formação inicial não contemplava adequadamente os conhecimentos, as habilidades e

abordagens necessárias para enfrentar a complexidade da docência nesse campo. Essa percepção evidencia que a formação recebida desconsiderava as particularidades técnicas, metodológicas e integradoras exigidas pela EPT, especialmente, no que diz respeito à articulação entre os saberes científicos, tecnológicos e o mundo do trabalho. Esse processo de atribuição de sentido reforça a necessidade de uma formação mais contextualizada, alinhada à realidade da EPT e orientada à práxis pedagógica. Os dados produzidos na pesquisa também revelaram a percepção da formação continuada como elemento essencial para o desenvolvimento profissional. Os participantes expressaram a necessidade de tornar o trabalho pedagógico mais eficaz, diante dos desafios enfrentados no cotidiano docente. Dessa forma, os sentidos atribuídos pelos interlocutores indicam que a formação não é compreendida como um evento pontual, mas como um processo contínuo de reflexão, atualização e transformação do trabalho pedagógico.

Ainda, evidenciou-se contribuições da formação pedagógica à ampliação da compreensão sobre a importância da formação humana integral e à qualificação do planejamento pedagógico. Esses aspectos estão diretamente alinhados ao curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, ofertado pelo IFRS - *Campus* Sertão. Nesse sentido, os resultados obtidos reforçam a relevância do curso analisado, pois demonstram que ele responde de forma efetiva às demandas formativas desses profissionais, ao qualificá-los para compreender o trabalho pedagógico como um ato político e reflexivo, fundamentado nos princípios da formação humana integral. Dessa forma, o curso contribui diretamente para a melhoria do trabalho pedagógico na EPT.

O estudo revelou que uma das principais dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico está relacionada às diferenças sociais entre os estudantes, especialmente, às disparidades nos níveis de conhecimento. Esse cenário, somado à baixa carga horária disponível, evidencia uma fragilidade estrutural que impacta diretamente a qualidade do trabalho docente. Além disso, foi apontado que a burocratização dos processos educacionais e a ausência de professores capacitados para integrar tecnologias inovadoras às práticas pedagógicas representam entraves significativos. Destacaram ainda, como um dos maiores desafios, a preparação dos estudantes para a prática social, observando uma postura de comodismo diante de novos desafios e demandas formativas.

Reforça-se que a formação pedagógica de professores na EPT é necessária e deve ser compreendida como um processo contínuo, multidimensional e fundamental para qualificar o trabalho pedagógico. Para tanto, cabe às instituições de ensino que oferecem essa modalidade assumir um papel ativo na promoção de práticas formativas, aproveitando momentos oportunos para apoiar o desenvolvimento de seus profissionais. Nesse sentido, o produto educacional aqui apresentado configura-se como uma alternativa viável para essas instituições, contribuindo para a formação continuada dos docentes.

Após a análise da pesquisa desenvolveu-se um produto educacional para colaborar no entendimento das especificidades do trabalho pedagógico na EPT e ressaltar a importância da formação pedagógica para os docentes, culminou no desenvolvimento de um Produto Educacional no formato de vídeo de grande relevância: "Trabalho Pedagógico: Especificidades no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica". Este material audiovisual não apenas alcançou, mas superou os objetivos propostos pela investigação, oferecendo uma análise aprofundada e multifacetada acerca das especificidades do trabalho pedagógico e da formação de professores para a EPT. Contando com a valiosa contribuição de renomados pesquisadores da área da Educação, que abordaram com maestria os seguintes eixos temáticos:

- As especificidades no contexto da EPT: as discussões presentes no vídeo elucidaram as características intrínsecas e os desafios singulares que definem este campo educacional, proporcionando uma compreensão mais nítida de sua complexidade e particularidades.
- O Trabalho Pedagógico - Conceito: por meio de contribuições de especialistas, o conceito de trabalho pedagógico da Dra. Liliana Soares Ferreira no âmbito da EPT foi aprofundado, desmistificando-o e contextualizando-o de forma clara e acessível.
- Os desafios da formação de professores na EPT: os entrevistados abordaram as dificuldades e as urgentes necessidades de aprimoramento na capacitação docente para a EPT, oferecendo reflexões importantes para a formação continuada com base na formação humana integral.

O vídeo se destaca pela qualidade do conteúdo teórico apresentado, mas também na sua capacidade de dialogar diretamente com o público-alvo: docentes da EPT, supervisores e todos aqueles que buscam compreender o conceito de trabalho pedagógico e a relevância do papel do professor na EPT, especialmente no que tange à educação omnilateral e à formação humana integral. A linguagem clara, a organização das ideias e a credibilidade dos especialistas convidados garantem que o material seja uma ferramenta didática eficaz e inspiradora. Em síntese, o produto educacional avaliado positivamente pelos professores que trabalham na EPT, valida a premissa de que a produção audiovisual pode ser um poderoso instrumento para produção de conhecimento, fomentar o debate e aprimorar o trabalho pedagógico na EPT e se estabelece como um recurso de referência para a formação continuada na EPT.

Por fim, a discussão se limita na necessidade de uma formação pedagógica específica para professores bacharéis que trabalham na EPT, isso se deve às particularidades desse campo, que exige um currículo voltado para a formação humana integral. A pesquisa e os especialistas destacam que, muitas vezes, os cursos de licenciatura não preparam adequadamente os professores para as especificidades e a práxis pedagógica da EPT. Essa lacuna é vista como uma área promissora para futuras pesquisas. Nesse contexto, o Produto Educacional pode se tornar uma importante referência para impulsionar o debate visando aprimorar os currículos, tanto das licenciaturas quanto das formações pedagógicas, com foco nas demandas específicas do trabalho pedagógico na EPT.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>. Acesso em: 20 out. 2023.

ALVES, Ana Paula da Costa. **Professoras não licenciadas em um instituto federal de educação profissional e tecnológica do RS: perspectivas em formação docente**. 2021. 53f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Farroupilha, Jaguarí, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36732/riep.v3i1.66>. Acesso em: 03 mar. 2025.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. 6. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002a. (Coleção Mundo do Trabalho)

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez/Ed. Unicamp, 2002b.

ANTUNES, Ricardo. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n. 2, p. 229-237, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/jGSb8jWJPtWKnTjcHw8B7Cn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out 2024.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Formação docente para a educação profissional: especificidades da área de saúde. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 131-148, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8610>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetória e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Outros sujeitos, outras pedagogias. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Paulo Freire: um outro paradigma pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 107-126. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Arroyo-PAULO-FREIRE-UM-OUTRO-PARADIGMA-PEDAG%C3%93GICO.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

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. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1510-1534, out./dez. 2021. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v21n71/1981-416X-rde-21-71-1510.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2024.

BARREIRO, Cristhianny Bento; HERNANDES, Maria Helena Padilha Bandeira Moraes. Ensinar a docência: formar professores para a Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais. **Revista Ensino em Debate (REDE)**, Fortaleza/CE, v. 2, e2024001, jan./dez., 2024. Disponível em: <https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/12/9>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BECHARA, Ana Paula. **Trabalho Pedagógico**: especificidades no contexto da EPT. [2025]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PHv0baAnE4A>. Acesso em: 05 ago. 2025.

BEZERRA, Ciro; SILVA, Sandra Regina Paz da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. *In. Anais do VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e trabalho docente* (p. 1-12). Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2006.

BRAIDO, Luiza da Silva *et al.* Análise dos Movimentos de Sentidos na pesquisa em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280087, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/h8Ttr5DRdqZpCqnqQZsjz5r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. [1827]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primaria e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.073, de 30 de novembro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. [1942]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. [1968]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 464, de 11 de Fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. [1969a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 616, de 9 de junho de 1969**. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional - CENAFOR - e dá outras providências. [1969b]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-616-9-junho-1969-374376-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,CENAFOR%20%2D%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971**. Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. [1971a]. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. [1971b]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 28 de fevereiro de 1977**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 1977a.

BRASIL. **Portaria nº 396, de 28 de junho de 1977**. Sobre curso de Licenciatura Plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo de 2.º grau. 1977b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port396_77.htm. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CFE n.º 12, de 13 de dezembro de 1978**. Dá nova redação à Resolução n.º 3/77 e acrescenta a habilitação Química Aplicada ao curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1978.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. [1982a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, 1997a.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.** [1997b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. [2004].

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.154%20DE%2023,nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. [2005] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2006, aprovado em 4 de abril de 2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. [2006]. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52006.pdf?query=Ensino%20B%C3%A1sico. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. [2008a]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3. Acesso em: 21 dez. 2023.

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. Brasília. Casa Civil, 2008b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. [2009a].

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [2009b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. [2009c]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.755%2C%20DE%2029%20DE%20JANEIRO%20DE%202009.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,continuada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. [2012a]. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução Nº 06, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. [2012b]. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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. [2015]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. [2016]. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. [2017a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017**. [2017b]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24082017-portaria-82-2017-regulamento-parfor-pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 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). [2019a]. 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. Acesso em: 31 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área - Ensino**. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019c.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). [2020]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educao%20Ambiental. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS de 03 de março de 2021**. Brasília. [2021a]. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 31 dez de 2023.

BRASIL. **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 (EPTNMFormação). [2022]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.679, de 18 de setembro de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990 (Lei Orgânica da Saúde), para incluir a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação e para incluir a proteção integral dos direitos humanos e a atenção à identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual contra crianças e adolescentes entre os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). [2023a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14679.htm#art1. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. **Os presidentes da ditadura militar.** [2023b]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/21813-especial-historico-a-vida-de-juscelino-kubitschek/> Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. **Biblioteca da Presidência da República.** [2024a]. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/biografia>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. **Biografia.** [2024b]. Disponível em : <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/biografia-periodo-presidencial>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. **1961-1964 | João Goulart.** [2024c]. Disponível em : <http://presidentes.an.gov.br/index.php/arquivo-nacional/58-servicos/descricoes-arquivisticas/155-joao-goulart>. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica:** Diretrizes Gerais. Brasília, DF, 2024d. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww2.ifam.edu.br%2Fpro-reitorias%2Fensino%2Fproen%2Fnormativos%2Fdocumentos-graduacao%2FDiretrizesGeraisPNFPEPTvrPDF_1752024.pdf&psig=AOvVaw3lhqur2usogIUroLCWE2n&ust=1741270438299000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAYQrpoMahcKEwjoodrskPOLAxUAAAAHQAAAAQBg. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** [2024e]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024, n. 104, p. 26. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf . Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. [2025b]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 5/2025**. Orientações para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). [2025b]. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/05/pcp005-25.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. **Documento de Área Ensino Área 46**. [2025-2028]. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ENSINO_DOCAREA_2025_2028.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CALHEIROS, Vicente Cabrera; ANDRIGHETTO, Marcos José; FERREIRA, Liliana Soares. In: FERREIRA, Liliana Soares *et al.* **Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos, desafios e reflexões**. Volume I. Curitiba: CRV, 2020. p. 91-114.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **O que é o eduCAPES?** EDUCAPES. Portal EduCapes. [2023]. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. **Professores? Sim!** Os saberes docentes e os Professores da Educação Profissional. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal de Pelotas, Programa de Pós-graduação em Educação, Pelotas, 2012.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Fundação FHC**. Acervo FHC. Disponível em: <https://fundacaofhc.org.br/acervo-fhc-e-ruth/fernando-henrique-cardoso#>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CASTAMAN, Ana Sara. Tecnologias da informação e comunicação, trabalho pedagógico e produção do conhecimento na educação profissional e tecnológica. In: FERREIRA, Liliana Soares *et al.* **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional**

e Tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões – volume 4. Curitiba: CRV: 2023. p. 175-191.

CASTAMAN, Ana Sara *et al.* Práticas pedagógicas inovadoras: considerações de experiências na educação profissional e tecnológica. In: EVIDOSOL/CILTEC, 8. **Anais** [...], Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 1-7, nov. 2019.

CASTAMAN, Ana Sara; FERREIRA, Liliana Soares. El Trabajo Pedagógico en el Postgrado: analisis de los movimientos de sentidos en las narrativas de los profesores del ProfEPT. **Revista Paradigma**, (Edición Temática – Docência, Pesquisa e Formação...), v. XLIII, p. 436-450, 2022. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1278/1130>. Acesso em: 2 mar. 2024.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Formando formadores: programa de pós-graduação em rede na área de ensino. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, p. 1-19, 2020a. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8520>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Ensino Integrado: perspectivas e provocações. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 2, p. 133-151, maio/ago. 2020b.

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: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/10037>. Acesso em: 14 out. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CORREA, Paula Regina. **Saberes E Identidades Docentes De Professores Não Licenciados: formação para a docência na educação profissional e tecnológica**. 2019. 258f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação na Área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1168>. Acesso em: 22 jan. 2025.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012, 231f. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13638/1/t.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. **FHC e a "reforma" do Estado**. [1998]. Disponível em: <https://gramsci.org/?page=visualizar&id=349>. Acesso em: 11 mar. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos**

para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DIAS, Ana Paula Mondêgo. **Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica**: transitando entre a exigência legal e a formativa. 2020. 168 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

DICIO - Dicionário online de Português. **Trabalho**. [2024]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/trabalho/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FERREIRA, Caroline Silva; BARREIRO, Cristhianny Bento. Formação de professores para a EPTNM: uma análise sob a ótica da resolução vigentes. *In*: CAMBRAIA, Adão Caron; ANDRIGHETTO, Marcos José; CHAVES, Taniamara Vizzotto. **Educação Profissional e tecnológica no contexto da contrarreforma**: concepções, experiências e dinâmicas investigativas. Curitiba: CRV, 2023. p. 237-250.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf> . Acesso em: 29 jan. 2025.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abril/junho, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/64319>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico dos professores na escola: proposições para se pensar em dessimbolização e desinstitucionalização. **ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 164-180, jan. 2020a. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922020000100164&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2024. <https://doi.org/10.1590/2175-623664319>

FERREIRA, Liliana Soares. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira de Educação**. v. 25 e 250006, p. 1-18, 2020b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5RT6P594sk7ccDp6NKYX6qK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2023.

FERREIRA, Liliana Soares. Sobre 'formação' e trabalho pedagógico dos professores: 'parece que o vento maneia o tempo'. **Acta Educ.**, Maringá, v. 44, e55174, 2022a. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012022000100219&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2024.

FERREIRA, Liliana Soares. Análise dos movimentos de sentidos sobre trabalho pedagógico na pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27,

e270014, 2022b. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BsgBNVhFqdv6ZDmNGyNjQby/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2023.

FERREIRA, Liliana Soares; AMARAL, Claudia Leticia de Castro do; MARASCHIN, Mariglei Severo. Políticas Públicas: revisando conceitos e relações com o campo educacional. *In*: CÓSSIO, Maria de Fátima (Org.). **Políticas Públicas de Educação: desafios e atuais**. Pelotas: Ed. UFPel, 2016.

FERREIRA, Liliana Soares; BRAIDO, Luiz da S.; DE TONI, Dulcinéia L. P. Pedagogia nas Produções Acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: Análise dos Movimentos de Sentidos. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n.8, p. 146-164, Jan./Abr./ 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3052>. Acesso em: 04 dez. 2023.

FERREIRA, Liliana Soares; CASTAMAN, Ana Sara. Trabalho Pedagógico no ProfEPT: Uma Análise dos Discursos dos Professores do Programa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 55, 2022.

FERREIRA, Liliana Soares; CORRÊA, Marcos Britto; SILVEIRA, Rozieli Bovolini. Proposições sobre a noção de sujeito no trabalho pedagógico. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, e20210061, 2022.

FERREIRA, Maycon Rangel Abreu. **Escola é lugar de direitos humanos: estratégias para a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica**. 2020. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís, Monte Castelo, 2020.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: ETN, 1961.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=oB5x2SChpSEC&lpg=PA6&ots=ORUW2rakm3&dq=FONSECA%2C%20J.%20J.%20S.%20Metodologia%20da%20pesquisa%20cient%3ADfca.%20Fortaleza%3A%20UEC%2C%202002.%20Apostila.&hl=pt-BR&pg=PA20#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 19 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. *In*. FREITAS, Wilma Bulhões Almeida de; KULLER, José Antônio.

(Org.). **A construção da proposta pedagógica do Senac Rio**. Rio de Janeiro: Senac, 2000, p. 90-108.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722>. Acesso em: 11 mar. 2024.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57–70, jan./abr., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jun. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo. Editora Atlas SA, 2008.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. **Os intelectuais**. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FfbjXtkLHPsyWJsfwVHFfVJ/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2024.

HERNANDES, Maria Helena Padilha Bandeira. **O desenvolvimento profissional do formador de professores para a educação profissional e tecnológica no IFSUL, Câmpus Pelotas**. 2019. 84 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Pelotas, 2019.

IFES - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento Geral - 2023**. [2023]. Disponível em: <https://profep.ifes.edu.br/regulamentoprofep/16478-regulamento2023>. Acesso em: 29 nov. 2023.

IFRS - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Missão, visão e valores**. [2020]. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 03 dez. 2023.

IFRS - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **História do IFRS**. [2022]. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/teste/>. Acesso em: 04 dez. 2023.

IFRS - *Campus Sertão* - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - *CAMPUS SERTÃO*. **Projeto Pedagógico do curso de formação pedagógica para graduados não licenciados**. [2018]. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao/wp-content/uploads/sites/7/2022/04/Projeto-Pedagogico-de-Curso-2018.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

IFRS - *Campus Sertão* - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - *CAMPUS SERTÃO*. **Anexo 2 – Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado**: regulamento do estágio curricular supervisionado do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados. Sertão, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722/pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

IFRS - *Campus Sertão* - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - *CAMPUS SERTÃO*. **Histórico**. [2022a]. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao/institucional/historico/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

IFRS - *Campus Sertão* - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - *CAMPUS SERTÃO*. **Projeto Pedagógico Do Curso Formação Pedagógica Para Graduados Não Licenciados**. [2022b]. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao/wp-content/uploads/sites/7/2024/07/Projeto-Pedagogico-do-Curso-de-Formacao-Pedagogica-para-graduados-nao-licenciados-%E2%80%93-atualizado.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

IFRS - *Campus Sertão* - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - *CAMPUS SERTÃO*. **Missão**. [2023]. Disponível em <https://ifrs.edu.br/institucional/missao-visao-e-valores/>, Acesso em 01 dez 2023.

IFRS - *Campus Sertão* - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - *CAMPUS SERTÃO*. **Linha do tempo do curso**. [2025]. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao/ensino/curso-formacao-pedagogica-para-graduados-nao-licenciados/formacao-pedagogica-para-graduados-nao-licenciados-novo/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip. Acesso em: 13 set. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dia do Professor**: Pesquisas do Inep traçam perfil de docentes. [2022a]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dia-do-professor-pesquisas-do-inep-tracam-perfil-de-docentes>. Acesso em: 30 nov. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação 2022**. [2022b] Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002a. p. 77-96.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores: condição do trabalho e identidade docente. *In*: KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 157-174.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007a, p. 1153-1178.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores: condição do trabalho e identidade docente. *In*: KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio**: construção, alternativas e desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007b. p. 111-130.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 24, p. e17282, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.17282. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282>. Acesso em: 20 abr. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAMPE, Luís Roberto da Silva *et al*. Formação para a docência na educação

profissional e tecnológica: desafios históricos e perspectivas. **Revista Thema**, v. 19, n. 3, p. 705-720, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2307/1919>. Acesso em: 10 dez. 2023.

LEITE, Priscila Souza Chisté. **Investigação Qualitativa em Educação**. Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. ISBN: 978-972-8914-82-0. Fortaleza. [2018]. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1946> Acesso em: 8 nov. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. XX, n. 69, p. 239-277, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, MEC, SETEC, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008a.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300005>. Acesso em: 20 nov. 2023.

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 de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013, p. 347-362.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3 .ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. *In*: IX ANPED Sul: Seminário de pesquisa em educação da Região Sul, 2012.

MARX, Karl. **O capital, crítica da economia política: Vol. 1. Livro 1**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **La ideologia alemana**. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. São Paulo: Sundermann, 2017.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLEIRO, Yuri Ribeiro *et al.* O processo de formação de professores e a construção da identidade profissional. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n. 3, p. 131-145, ago./nov., 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/8051/5920>. Acesso em: 21 dez. 2023.

MORAN, José. O Vídeo na Sala de Aula. Pesquisador. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2014/03/vidsal.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOURA, Dante Henrique. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em: 22 set. 2023.

NASCIMENTO JUNIOR, Albertino Ferreira. **Formação De Professor Não Licenciado**: Desafio Estratégico Da Educação Profissional. 2018. 161f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação na Área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10229262. Disponível em: 22 jan. 2025.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 07 jan. 2024.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2007. p. 11-30.

NÚCLEO DE MEMÓRIA DO IFRS. **O IFRS**. [2023]. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs/o-ifrs/>. Acesso em: 04 dez. 2023.

NUNES, Vandernubia Gomes Cadete. **Docentes não licenciados e pedagogos que atuam na educação profissional e tecnológica: diálogos possíveis na perspectiva da formação continuada**. 2019. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8383858. Acesso em: 15 jan. 2025.

OLIVA, Aloizio Mercadante. **As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil: análise do governo Lula (2003-2010)**. 2010. 537f. Tese (Doutorado em Economia), Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/794314>. Acesso em: 25 jan. 2025.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A rede federal de educação profissional e tecnológica e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. *In*: RISTOFF, Dilvo; MOLL, Jaqueline; FREITAS, Palmira Sevegnani de. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Educação Superior em Debate. Brasília, 2008. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

OLIVEIRA, Maria Rita Sales Neto. A formação de professores para a educação profissional. *In*: DALBENS, Ângela. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 454-478.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Algumas ideias forças e pontos de tensão relacional em didática, currículo e formação de professores. *In*: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. p. 131-148.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; GUIMARÃES, Ailton Vitor. Formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposições para reflexão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1486-1509, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000401486&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2024.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; NOGUEIRA, Camila Gomes. Formação de professores para a educação profissional e o Plano Nacional De Educação (PNE): quais as perspectivas? **HÓLOS**, v. 6, p. 145-155, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554870011.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2024.

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

PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos Educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**. Manaus, v. 04, n. 07, p. 106-120, jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v4i07.302>. Acesso em: 30. out. 2023.

PEREIRA, Braulio Jose De Oliveira. **Análise Dos Cursos De Formação Pedagógica Para Docentes Graduados Não Licenciados Dos Institutos Federais**. 2019. 116f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação na Área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação) - Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador, 2019 Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8486440. Acesso em: 22 jan. 2025.

PIANO, Carine; BAGNARA, Ivan Carlos. O trabalho pedagógico do professor no ensino médio técnico: uma análise centrada na integração curricular. FERREIRA, Liliana Soares *et al.* **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões – volume 4**. Curitiba: CRV: 2023. p. 65-84. Disponível em: [Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos - desafios e reflexões.pdf](#). Acesso em: 10 mar. 2024.

PRADO, Camilo Oliveira; CASTAMAN, Ana Sara, DIAS, André Luis; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Formação docente para educação profissional: panorama das publicações indexadas pela scielo. **Educação Profissional e Tecnológica Em Revista**, v. 7, n.1, p. 10-22, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1074>. Acesso em: 11 set. 2023.

PRADO, Douglas Silva do. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889)**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570967/1/PRODUTO%20EDUCACIONAL-%20LIVRO%20PARADID%3%81TICO.pdf> Acesso em: 8 set. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR-EaD, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Resistir é preciso, fazer não é preciso: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, v. 19, n.14, p. 26-47, jul./dez. 2017.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: questões epistemológicas e pedagógicas. *In*: FERREIRA, Liliana Soares *et al.* **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões** – volume 4. Curitiba: CRV, 2023. p. 33-50.

RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho de professores na escola como práxis pedagógica. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 125-143, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115329361007> . Acesso em: 23 jan. 2025.

RIBEIRO, Carlos Rodrigues Brandão. **A Educação no Brasil: História e Teoria**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 520/2023**. [2023]. Disponível em: http://proweb.procergs.com.br/temp/PL_520_2023_03012024092548_int.pdf?03/01/2024%2009:25:49. Acesso em: 27 dez. 2023.

RIZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Revista ACTIO: Docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. Curitiba. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 05 jan. 2024.

RODRIGUES, Iaponira da Silva; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso histórico da formação de professores para educação profissional no Brasil (Séculos XX – XXI). **Revista HISTEDBR On line**. Campinas, v. 17, n. 12, Abr/jun, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1291>. Acesso em: 15 fev. 2024.

RODRIGUES, Marcela Rubim Schwab Leite. **Formar-Se Para Ensinar Na Educação Profissional, Científica e Tecnológica: experiência de um Instituto Federal**. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação na Área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/20201?locale=fr>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgpxprzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n34/v12n34a12.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

SEDUC-RS. **Plano de expansão do ensino médio em tempo integral**. [S.D]. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 01 dez. 2023.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

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

SILVA, Robson Freitas da. **A formação docente e sua importância para a educação profissional e tecnológica no IFAM-Campus Coari**. 2019. 120f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Manaus, 2019.

SILVA, Stênio Severino da. **Formação Docente Para Educação Profissional De Nível Médio**. 2020. 153f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Florianópolis, 2020.

SIQUEIRA, Silvia de. **Integração Curricular e Trabalho Pedagógico: uma análise com base nos discursos de professores do IFFar Campus Júlio de Castilhos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Santa Maria, 2020.

SOUZA, Ana Cláudia; ANDRADE, Maria do Carmo Ferreira; AGUIAR, Ana Flávia Souza. A Formação de Professores Para o Ensino Profissional No Brasil: A Construção de um Caminho. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.L.], v. 1, n. 7, p. 3-11, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3553>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação docente para e na Educação Profissional e Tecnológica: uma ilustre esquecida. **Revista Diálogo Educacional, Curitiba**, v. 22, n. 74, 2022. DOI: 10.7213/1981-416X.22.074.DS04. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2022000301070. Acesso em: 19 set. 2023.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 12, jun. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 07 jan. 2025.

TUNES, Elisane Ortiz de; BARREIRO, Cristhianny Bento. O ir e vir da legislação educacional brasileira no curso da história da formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica. **História em Revista**, v. 28, p. 56-79, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/HistRev/article/view/25763>. Acesso em: 10 mar. 2024.

TUNES, Elisane Ortiz de; BARREIRO, Cristhianny Bento. Formação continuada de docentes não licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: o que revelam as pesquisas no período de 2016 a 2021. **Educação**, Santa Maria, v. 49, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/70660/63139>. Acesso em: 10 mar. 2024.

URNAUER, Simone. **Trabalho e educação**: uma proposta de formação docente. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. *In*: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio (orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru: Edusc, 2004, p. 21-54.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

VILLELA, Heloísa de Oliveira S. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane Martha Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZATTI, Vicente. Institutos federais de educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1461–1480, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7555>. Acesso em: 4 dez. 2023.

WOOD, Ellen Meiksins. **As origens do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <https://ssb.org.br/app/uploads/2023/01/Ellen-M.-Wood-Democracia-contra-capitalismo.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

APÊNDICE A – Pesquisa com os egressos do curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados do IFRS - *Campus Sertão*

Questionário:

CATEGORIAS

A. Perfil dos respondentes: questões de 1 a 9

B. Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados: questões de 10 a 17

C. Desafios e possibilidades para o trabalho pedagógico na EPT: questões de 18 a 24

Total de questões: 24

Perfil

Informações pessoais e da formação do(a) interlocutor(a)

1- Qual a sua idade?

() 20 a 30 anos

() 30 a 40 anos

() 40 a 60 anos

() Mais de 60 anos

2 - Qual a sua formação no ensino médio?

() Formação Geral

() Formação Técnica

() Formação integrada

() Outra

3 - Se sua resposta na pergunta 02 foi "Formação técnica" ou "Formação Integrada", qual o curso que você frequentou?

4- Sua formação inicial é em qual área do conhecimento?

() Ciências Exatas e da Terra

() Ciências Humanas

() Ciências Biológicas

() Engenharias

() Ciências da Saúde

() Ciências Agrárias

() Linguística, Letras e Artes

() Ciências Sociais Aplicadas

5 - Qual o seu maior nível de formação?

() Graduação (exemplos: licenciaturas, bacharelados, cursos superiores de tecnologia)

() Pós-graduação – lato sensu - especialização

() Pós-graduação – stricto sensu - mestrado

() Pós-graduação – stricto sensu - doutorado

6 - Quantos anos trabalha na área da sua formação inicial?

() 1 a 5 anos

() 5 a 10 anos

() 10 a 20 anos

() Mais de 20 anos

() Não trabalho na área de formação.

7- Você trabalha como professor?

Sim

Não

8- Se, respondeu sim na questão 7, por favor informe há quantos anos trabalha como professor?

1 a 5 anos

5 a 10 anos

10 a 20 anos

Mais de 20 anos

9- Se, respondeu SIM na questão 7, que unidade(s) curriculares leciona nos cursos técnicos?

Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados

10- Quais motivos te conduziram a se inscrever no curso de Formação Pedagógica para Graduados Não licenciados?

Progredir na carreira

Necessidade de estudar (aperfeiçoamento)

Exigência da Instituição que trabalhava/trabalha

Necessidade de formação pedagógica para melhorar a prática docente

Ampliar/melhorar oportunidades profissionais

Proporcionar meu desenvolvimento pessoal

Desenvolver novas ideias para o meu trabalho pedagógico

Novas exigências associadas ao meu trabalho

Tornar o trabalho pedagógico mais eficaz

Desenvolver habilidades profissionais

Outros

11- De que forma o curso de formação pedagógica contribui para o seu trabalho como docente na EPT?

Melhorar o planejamento das aulas e avaliações.

Compreender a importância da Formação Humana Integral.

Não contribuiu em nenhuma mudança na prática pedagógica.

Outras

12- Sua formação (antes do curso) respondia satisfatoriamente aos desafios do trabalho pedagógico na EPT?

Sim

Não

13- O curso contribuiu para produzir conhecimentos pedagógicos para trabalhar na EPT?

Sim

Não

14- Quais os Teóricos da Educação que você estudou no curso?

Carl Rogers

David Paul Ausubel

Jean Piaget

Lev Vygotsky

Paulo Freire

Outros

15- No decorrer do curso, você estudou sobre Políticas Públicas?

Sim

Não

16- Durante o curso, você estudou sobre a formação humana integral?

Sim

Não

17- Sobre a Legislação na EPT:

Desconheço

Conheço Parcialmente;

Conheço;

Conheço e utilizo no meu cotidiano como profissional.

Desafios e possibilidades para o trabalho pedagógico na EPT

18- Se você trabalha/trabalhou como professor, já participou de formações pedagógicas (cursos, oficinas...) ofertadas pela instituição em que trabalha/trabalhava?

Sim

Não

19 - O que você entende por trabalho pedagógico?

20- Realiza planejamento das aulas?

- Sim
- Não
- Eventualmente

21- Que formação é necessária para o trabalho pedagógico de um(a) professor(a) na EPT?

- Nenhuma especificamente
- Científica (conhecimento técnico)
- Pedagógica
- Didática
- Relações interpessoais
- Gestão de conflitos
- Tecnologias educacionais
- Outras

22- Quais são as principais dificuldades que enfrenta no trabalho pedagógico na EPT?

23 - Além da docência, quais são as outras atividades que desempenha na EPT?

- Preparação, elaboração e manutenção de material didático e de apoio ao ensino, incluindo cursos massivos EaD (MOOC), atendimento e acompanhamento ao aluno, elaboração de Plano Educacional Individualizado (PEI), avaliação (preparação e correção) e participação em reuniões pedagógicas;
- Coordenação de Programa e Projeto de ensino registrados e aprovados para execução nos sistemas institucionais vigentes
- Participação em programas e projetos de ensino.
- Orientação e co-orientação de alunos, incluindo atividades de orientação de projetos e estágios de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, bem como orientação e coorientação profissional nas dependências de empresas que promovam o regime dual de curso, em parceria com a instituição de ensino.

- Participação em reuniões de colegiado de curso, núcleo docente estruturante, conselhos de classe.
- Coordenação de Projeto de Pesquisa e Inovação.
- Liderança de grupo de pesquisa.
- Participação em grupo de pesquisa.
- Organização de eventos.
- Participação em conselho editorial de Periódicos Técnicos e/ou Científicos.
- Coordenação de ação de extensão.
- Participação em ação de extensão.
- Atividades de gestão de caráter continuado ou eventual, gratificadas ou não.
- Atividades de representação institucional de caráter continuado ou eventual, gratificadas ou não.
- Outras

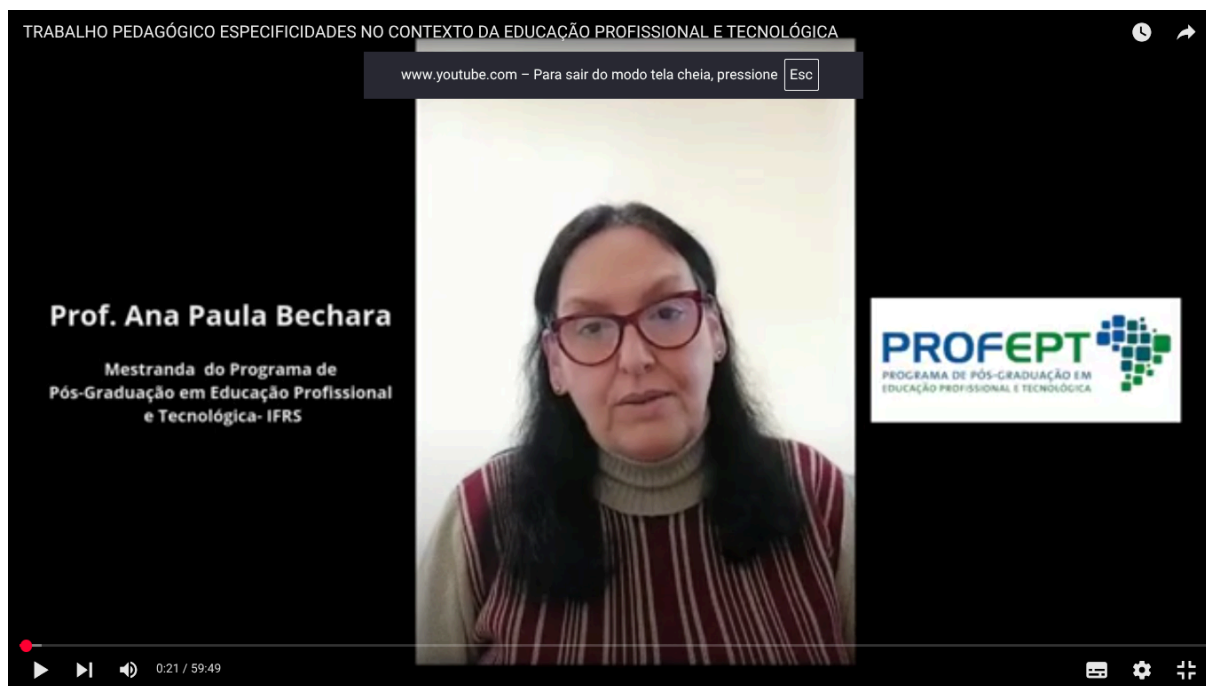
24 - Você já participou (ou participa) de alguma atividade com a finalidade de rever o/s projeto/s pedagógico/s do/s curso/s em que ministra aulas?

- Sim
- Não
- Não sei o que é projeto pedagógico

APÊNDICE B - PRODUTO EDUCACIONAL

O vídeo intitulado "**Trabalho Pedagógico: Especificidades no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica**" contém 59 minutos e 50 segundos, está publicado no canal do Youtube: <https://youtu.be/keubfir7Dpl>

Figura 8 - Print do vídeo no *youtube*



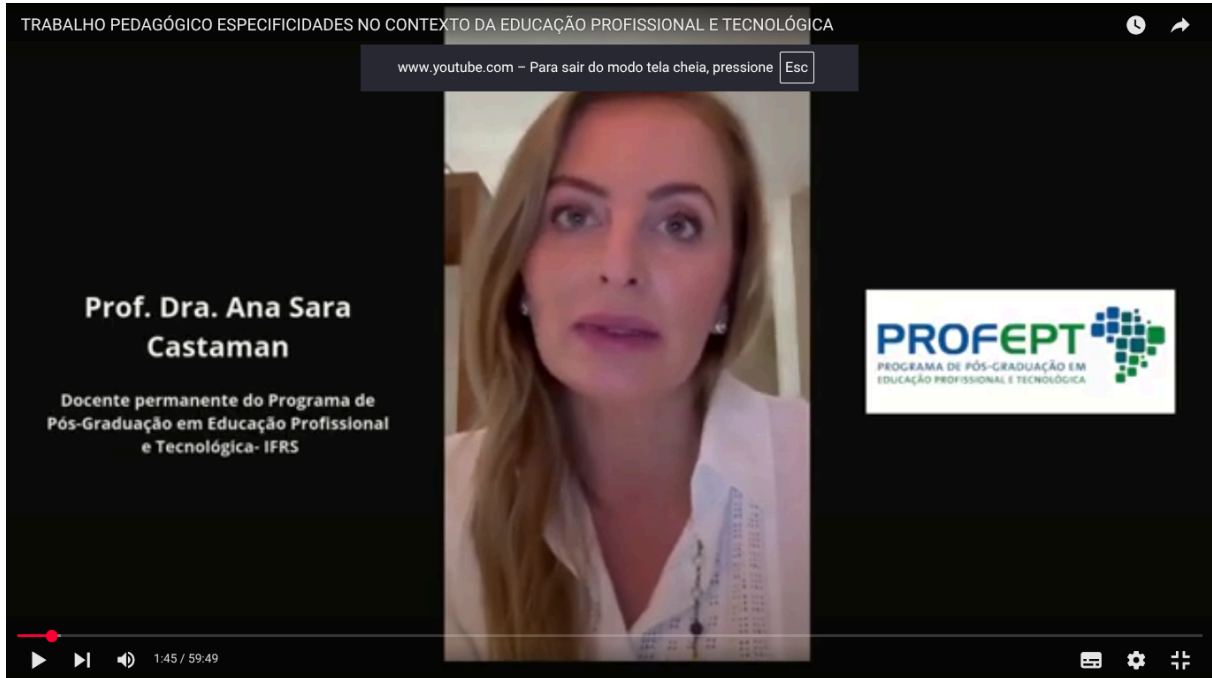
Fonte: Bechara (2025).

O vídeo caracteriza-se como um material audiovisual elaborado em formato mp4 que visa a contemplar algumas fragilidades apontadas nos dados produzidos na pesquisa. Logo, pretende facilitar o entendimento sobre as especificidades do trabalho pedagógico no âmbito da EPT. O desenvolvimento deste produto educacional audiovisual foi planejado iniciando com a apresentação do produto e em três etapas distintas, com os seguintes eixos temáticos:

Especificidades no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica: As discussões presentes no vídeo elucidaram as características intrínsecas e os desafios singulares que definem este campo educacional, proporcionando uma compreensão mais nítida de sua complexidade e particularidades, com as entrevistadas: **Dra. Ana Sara Castaman** - Docente permanente do ProfEPT – IFRS e **Dra. Marise N. Ramos:** Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em

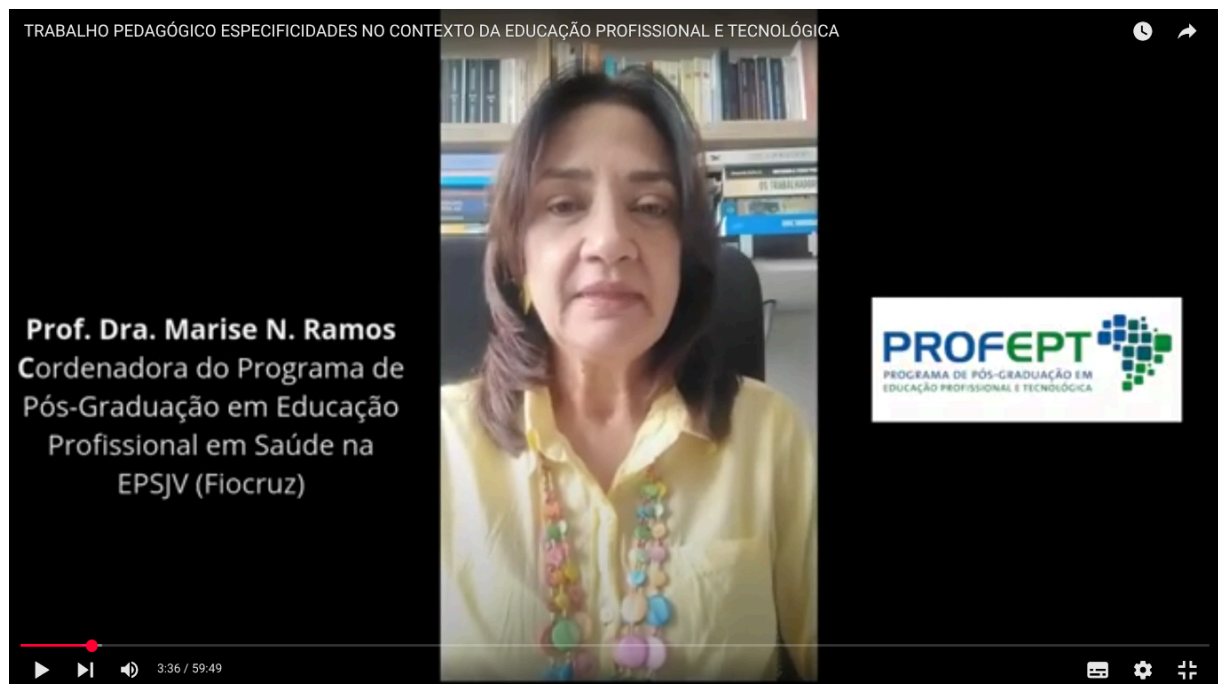
Educação Profissional em Saúde na EPSJV (Fiocruz).

Figura 9 - Print do vídeo no *youtube*



Fonte: Bechara (2025).

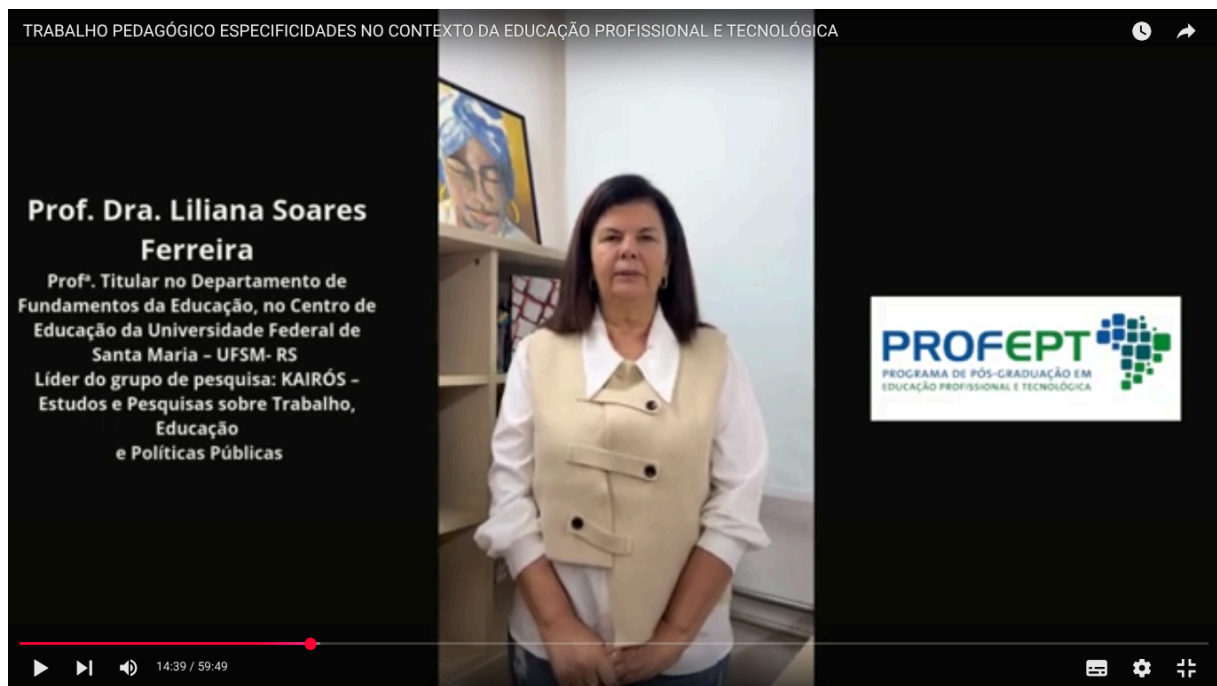
Figura 10- Print do vídeo no *youtube*



Fonte: Bechara (2025)

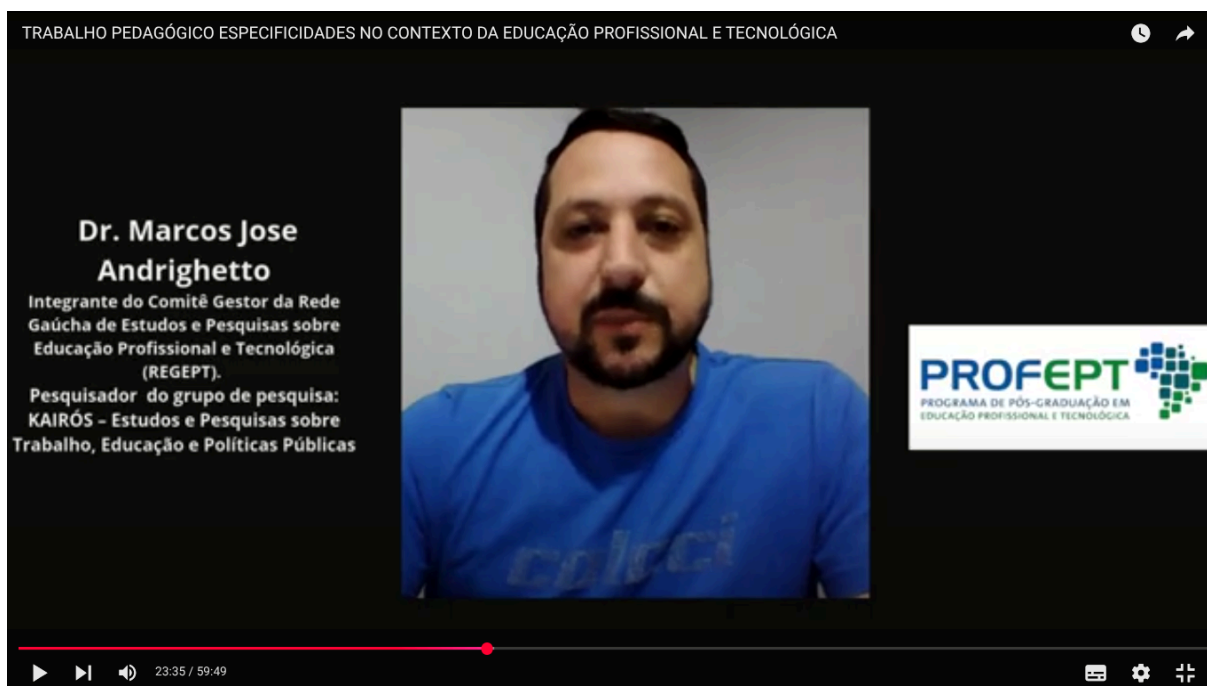
O Trabalho Pedagógico - Conceito: O conceito de trabalho pedagógico da Dra. Liliana Soares Ferreira no âmbito da EPT foi aprofundado, desmistificando-o e contextualizando-o de forma clara e acessível, com as entrevistas da **Dra. Liliana Soares Ferreira:** Professora Titular no Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Educação – UFSM e do **Dr. Marcos José Andrighetto:** Integrante do Comitê Gestor da Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica (REGIPT) e Pesquisador do grupo de pesquisa KAIRÓS – Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas.

Figura 11 - Print do vídeo no youtube



Fonte: Bechara (2025).

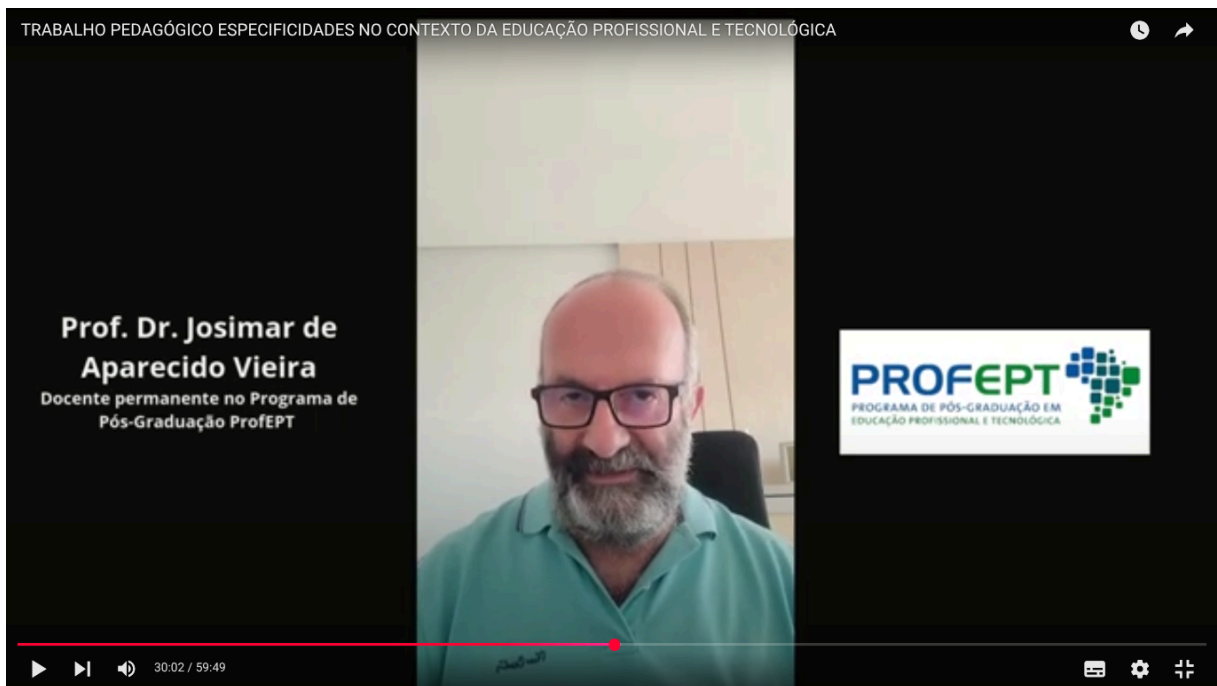
Figura 12- Print do vídeo no youtube



Fonte: Bechara (2025)

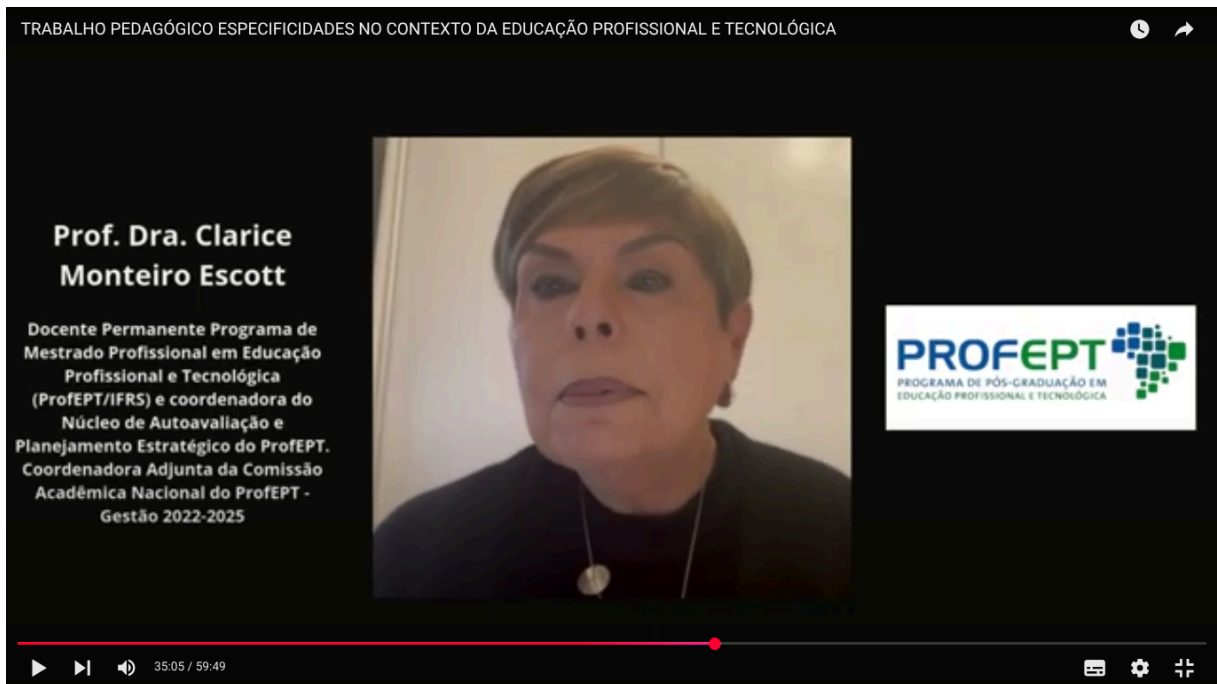
Os desafios da formação de professores na EPT: os entrevistados abordaram as dificuldades e as urgentes necessidades de aprimoramento na capacitação docente para a EPT, oferecendo reflexões importantes para a formação continuada com base na formação humana integral, com a participação do **Dr. Josimar de Aparecido Vieira** - Docente permanente do ProfEPT - IFRS, da **Dra. Clarice Monteiro Escott** - Docente Permanente do ProfEPT - IFRS; Coordenadora do Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do ProfEPT e da **Dra. Maria Adélia da Costa**: Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica CEFET-MG.

Figura 13 - Print do vídeo no youtube



Fonte: Bechara (2025).

Figura 14 - Print do vídeo no youtube



Fonte: Bechara (2025).

Figura 15 - Print do vídeo no youtube



Fonte: Bechara (2025).

- **CAMINHOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO PARA E NA EPT-** Em sua reflexão de encerramento, a Dra. Ana Sara Castaman, professora do ProfEPT – IFRS, nos desafia a continuar a discussão sobre a formação de docentes na EPT. O ponto central é a importância do trabalho pedagógico e a construção de um currículo que atenda à formação humana integral, respeitando suas especificidades.

APÊNDICE C - AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Avaliação do Produto Educacional

Questionário para avaliação do Produto Educacional desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul *campus* Porto Alegre, por meio da pesquisa intitulada: **“ESPECIFICIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS NÃO LICENCIADOS DE EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - CAMPUS SERTÃO”**. O Produto educacional estará disponível no acervo da página do MEC para produtos educacionais (link <https://educapes.capes.gov.br/>).

Tendo em vista o desenvolvimento e a aplicação do produto educacional supracitado, construído com base nos resultados da referida pesquisa realizada no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus* Sertão, segue o questionário composto por 11 questões fechadas. As perguntas são distribuídas em cinco seções com base em Leite (2018), que tratarão das seguintes categorias: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação.

A sua participação é voluntária, mas muito importante!

Adicione seu e-mail:

ATRAÇÃO

1- Quanto à qualidade gráfica, *design*, apresentação em geral, como você avalia o produto educacional?

() Ruim

() Regular

() Bom

Muito Bom

Ótimo

2- Quanto à qualidade gráfica, *design*, apresentação em geral, como você avalia o produto educacional?

Ruim

Regular

Bom

Muito Bom

Ótimo

COMPREENSÃO

1 - Quanto à compreensão do conteúdo exposto no material, como você avalia?

Ruim

Regular

Bom

Muito Bom

Ótimo

2- Quanto ao vocabulário utilizado, está adequado para sua compreensão? Avalie de acordo com a escala:

Ruim

Regular

Bom

Muito Bom

Ótimo

3 - Com relação à quantidade/qualidade/suficiência de informações, como você avalia

Ruim

Regular

- Bom
 - Muito Bom
 - Ótimo
-

ENVOLVIMENTO

1 - Você recomendaria esse material como orientação para outros docentes da EPT que desejam realizar Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados?

- Nada
 - Pouco
 - Indiferente
 - Bastante
 - Muito
-

ACEITAÇÃO

1 - Há algo no material que você considera irritante ou ofensivo?

- Nada
 - Pouco
 - Indiferente
 - Bastante
 - Muito
-

MUDANÇA DE AÇÃO

1 - O material apresentado busca facilitar o acesso às informações sobre a importância da Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados. Na sua opinião, ele cumpre esse objetivo?

- Nada
- Pouco
- Indiferente
- Bastante
- Muito

2 - Na sua opinião o material proporcionará mudança no trabalho pedagógico do docente que trabalha na EPT?

- Nada
 - Pouco
 - Indiferente
 - Bastante
 - Muito
-

CONTRIBUIÇÕES

1 - Registre aqui se você sentiu falta de algum conteúdo no material apresentado.

2 - Registre suas contribuições para melhorar esse produto educacional.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL – IFRS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa intitulado: **“ESPECIFICIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS NÃO LICENCIADOS DE EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - CAMPUS SERTÃO”**. Este projeto está vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre. Nessa pesquisa pretendemos analisar especificidades do trabalho pedagógico na EPT, de modo a contribuir na organização do curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus Sertão* considerando o princípio da formação humana integral.

A pesquisa será feita no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus Sertão*, e deverá durar em torno de dez minutos, por meio de um questionário contendo perguntas abertas e fechadas. Para a coleta de dados será utilizado um questionário do *Google Forms*, sendo o link enviado para o e-mail do participante. A sua participação será registrada na planilha de respostas do *Google Forms* e serão utilizadas apenas para o uso na pesquisa

A sua participação na pesquisa pode ter alguns riscos, como possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço ao responder às perguntas. Não haverá interferência psicológica ou física nos indivíduos, sendo preservada a intimidade dos participantes, ficando apenas a possibilidade de despertar sentimentos e percepções. Mesmo com todas as precauções tomadas, caso a pesquisa desperte sentimentos inadequados e indesejados, garantir-se-á o encaminhamento para um profissional como psicólogo(a) ou assistente social a fim de receber o acompanhamento necessário. Ainda assim, se me sentir desconfortável, terei assegurado o direito de desistência ou de não responder a determinadas perguntas. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato imediato com a pesquisadora responsável pelo estudo.

A sua participação na pesquisa poderá beneficiar-se futuramente e de forma indireta com a construção de melhores condições para o trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, por isso a importância da sua participação.

Ao participar desta pesquisa, saiba que você tem direito:

- de retirar o seu consentimento, a qualquer momento, sem que isso traga

qualquer prejuízo a você;

- a não ser identificado e que as informações relacionadas à sua privacidade são confidenciais;

- de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar seu interesse em continuar participando da pesquisa;

- de não ter despesas ou ônus financeiro relacionado à sua participação neste estudo;

- de que, caso tenha despesas (e de seu acompanhante, se aplicável) relacionadas à participação na pesquisa, terá direito a compensação material das mesmas;

- de se recusar a responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resoluções 466/2012, 510/2016 e outras do Conselho Nacional de Saúde relacionadas à ética em pesquisa.

=====

Contato da pesquisadora:

Nome: Ana Paula Oliveira Bechara

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS (*Campus* Porto Alegre)

Telefone: 51-99017.9664

e-mail: profanabechara@gmail.com

Orientadora: Prof^a Dra. Ana Sara Castaman

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS (*Campus* Sertão)

Telefone: 54 - 98112.3132

E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, por favor consulte o **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** responsável pela avaliação. Um CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

Telefone: (54) 3449-3340

=====

Concordo em participar da pesquisa intitulada: "**Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Sertão: contribuições para o/no trabalho pedagógico**".

Estou ciente de que receberei por e-mail uma cópia deste termo de consentimento, para o qual me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer quaisquer dúvidas.

- Sim
- Não

ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Sertão

Serão disponibilizados, as pesquisadoras o e-mail dos egressos entre 2018 a 2023 e documentos sobre o curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados - IFRS - *Campus Sertão*.

Sertão, 05 de dezembro de 2023.

Documento assinado digitalmente
ODAIR JOSÉ SPENTHOF
Data: 05/12/2023 13:26:18-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

PROF. DR. ODAIR JOSÉ SPENTHOF
Diretor Geral do IFRS – Campus Sertão
Portaria nº 160/2020

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar:

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP:
95.700-000

Telefone: (54) 3449-3340

Pesquisadora principal: Ana Paula Oliveira Bechara

Telefone para contato: 51 99017-9664

E-mail para contato: ana-pbscolari@educar.rs.gov.br

Orientadora: Ana Sara Castaman

Telefone para contato: 54 98112-3132

E-mail para contato: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

ANEXO C - PARECER CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS NÃO LICENCIADOS DE EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - CAMPUS SERTÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O/NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Pesquisador: Ana Paula Oliveira Bechara

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78030324.8.0000.8024

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.719.773

Apresentação do Projeto:

Proposta de projeto do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) visando a melhor compreender como deve ser elaborado ou organizado um curso de formação pedagógica para graduados não licenciados por intermédio de pesquisa bibliográfica, análise documental e aplicação de um questionário on-line.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as especificidades do trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica, de modo a compreender como deve ser elaborado e/ou organizado o curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados pautado na formação humana.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Mínimos, como desconforto ou cansaço no preenchimento de questionário on-line.

Benefícios: Compreender como deve ser elaborado e/ou organizado o curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados pautado na formação humana com a disponibilização do produto educacional em repositório público.

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303

Bairro: CENTRO

CEP: 95.700-086

UF: RS

Município: BENTO GONCALVES

Telefone: (54)3449-3340

E-mail: cepsquisa@ifrs.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL



Continuação do Parecer: 6.719.773

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- 1) O estudo é nacional;
- 2) A pesquisa é parte do Trabalho de Mestrado do ProfEPT do Campus Porto Alegre;
- 3) Tipo de fomento: financiamnto próprio;
- 4) Tamanho da amostra: 63 participantes (maiores e menores de 18 anos); Grupos.
- 5) Previsão de início e término do estudo: xx/xx/202x

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e estão de acordo com as normativas éticas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

O projeto está aprovado e, após a finalização da última etapa, conforme cronograma cadastrado na Plataforma Brasil, o pesquisador possui o prazo de 60 dias para envio do relatório final via Plataforma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo relatório para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d.

Não foram observados óbices éticos.

O projeto está aprovado e, após a finalização da última etapa, conforme cronograma cadastrado na Plataforma Brasil, o pesquisador possui o prazo de 60 dias para envio do relatório final via Plataforma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2275106.pdf	20/02/2024 21:19:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_2024.pdf	20/02/2024 21:19:28	Ana Paula Oliveira Bechara	Aceito

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303

Bairro: CENTRO

CEP: 95.700-086

UF: RS

Município: BENTO GONCALVES

Telefone: (54)3449-3340

E-mail: cepsquisa@ifrs.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL



Continuação do Parecer: 6.719.773

Outros	Avaliacao_do_PE_Formularios_Google.pdf	20/02/2024 21:16:51	Ana Paula Oliveira Bechara	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_dados_IFRS_assinado.pdf	20/02/2024 21:12:17	Ana Paula Oliveira Bechara	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	20/02/2024 21:12:12	Ana Paula Oliveira Bechara	Aceito
Outros	Questionario_egressos_PDF.pdf	20/02/2024 13:06:09	Ana Sara Castaman	Aceito
Outros	Avaliacao_do_Produto_Educacional_PDF.pdf	20/02/2024 13:03:01	Ana Sara Castaman	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/02/2024 12:57:32	Ana Sara Castaman	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	MODELO_DE_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_ana_paula_assinado.pdf	20/02/2024 12:51:01	Ana Sara Castaman	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BENTO GONCALVES, 22 de Março de 2024

Assinado por:
SHANA PAULA SEGALA MIOTTO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303
Bairro: CENTRO **CEP:** 95.700-086
UF: RS **Município:** BENTO GONCALVES
Telefone: (54)3449-3340 **E-mail:** cepesquisa@ifrs.edu.br