



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VANÊSSA XAVIER SILVA SOUSA

**ANÁLISE DA QUALIDADE DOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS ESPECIAIS
DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

DOURADOS-MS

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VANÊSSA XAVIER SILVA SOUSA

**ANÁLISE DA QUALIDADE DOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS ESPECIAIS
DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – *Stricto Sensu*, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para obtenção de título de Doutora em Educação, Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Educação, Formação de professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Nunes Militão

DOURADOS-MS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S725a Sousa, Vanêssa Xavier Silva
Análise da qualidade dos currículos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos
Institutos Federais [recurso eletrônico] / Vanêssa Xavier Silva Sousa. -- 2025.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Andréia Nunes Militão .

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. programas especiais de formação pedagógica. 2. institutos federais. 3. formação de
professores. 4. currículo. I. Militão, Andréia Nunes. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

SOUSA, Vanêssa Xavier Silva. **Análise da qualidade dos currículos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais**. Dourados, 2025, 226 p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2025.

Data da defesa: 08 de maio de 2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Andréia Nunes Militão
(Orientadora)
(PPGEDU/UFGD)

Prof.^a Dr.^a Rosiane de Fátima Ponce
(Examinadora externa)
(FCT/UNESP)

Prof.^a Dr.^a Carla Busato Zandavalli
(Examinadora externa)
(UFMS)

Prof.^a Dr.^a Alessandra Cristina Furtado
(Examinadora interna)
(PPGEDU/UFGD)

Prof.^a Dr.^a Thaise da Silva
(Examinadora interna)
(PPGEDU/UFGD)

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos meus amados familiares. Ao meu marido Erivaldo que é minha base em todos os momentos e um grande incentivador. Ao meu pai José (*in memoriam*) por todas as oportunidades dadas e por ser minha eterna fonte de inspiração. À minha mãe Maria por tanta dedicação aos meus estudos. À minha irmã Vânia por seu exemplo de profissionalismo e foco. Ao meu irmão Vivaldo pela motivação. Aos meus cunhados, Luís, Adailton, Cristiane e Evandro por compreenderem minhas ausências em encontros de família. Às minhas sobrinhas lindas e queridas, Valentina e Giovana pela leveza que me proporcionavam em momentos angustiantes. À minha sogra Maria (*in memoriam*) por todas às bênçãos proferidas para que eu lograsse êxito nesse processo formativo. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de eterna sabedoria e que intercede por mim em todos os momentos da minha vida.

Apresento meus agradecimentos especiais à Prof.^a Dr.^a Andréia Nunes Militão pela condução do processo de orientação com amizade, compreensão, profissionalismo, compromisso e responsabilidade. Manifesto também meus sinceros agradecimentos à Prof.^a Andréia pelas grandes oportunidades que me foram concedidas, como participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF), bem como vivenciar experiências em eventos científicos de referência e com grandes autoridades da Educação.

Expresso aqui também minha gratidão ao Instituto Federal do Maranhão/IFMA Campus Caxias, nas pessoas dos professores João da Paixão e Raimundo Filho e à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) pela concretização da parceria que proporcionou a nós servidores, a oportunidade única de realizarmos um curso com tamanha robustez, magnitude e qualidade.

Sou imensamente grata ao meu marido, Erivaldo Ferreira pelo apoio incondicional durante todo meu processo formativo e por ser meu sustentáculo em momentos de fraqueza.

À minha querida amiga Dalva Muniz (a Dalvinha) pela amizade e respeito em todas as vezes que mudei o humor, pelas ausências (justificadas) e pela motivação ao longo dessa jornada.

Ao meu amigo-irmão Élcio Basílio (colega de área) por sua generosidade e amizade em todo o processo formativo, mas em especial nesta reta final que por sua compreensão em assumir minhas turmas no IFMA, consegui usufruir da licença capacitação, viabilizando a finalização da escrita desta tese.

Aos amigos Albéric, Ana Júlia e Francisca que foram primordiais com suas contribuições na construção do projeto desta pesquisa, durante as disciplinas de Tese I e II, mas também pelo companheirismo em nossas idas e vindas de Dourados.

Ao meu amado grupo de seminários (Adilson, Arlene, Eliane e Ianna) pelas lindas partilhas e encontros de estudos que para além da troca de conhecimentos, trocávamos também angústias e experiências, nos tornando um verdadeiro “Campo Fecundo”. Sim, nós vivemos a tese em equipe!

Agradeço aos amigos que fiz ao longo do processo de doutoramento como

Ana Paula (pelo auxílio nos primeiros passos burocráticos da UFGD e em solucionar dúvidas em relação ao Comitê de Ética), Sandra Regina (meu melhor presente de doutorado, exemplo de mulher e uma verdadeira irmã), Solayne (um ser humano lindo, generoso e com um coração gigante), Sérgio (por tantas partilhas de materiais que me ajudaram imensamente), Vanessa (sua leveza fez toda a diferença), Lilian (obrigada por tanta doçura) e Carlinha (exemplo de inteligência e comprometimento).

Manifesto também meus agradecimentos aos amigos do Projeto de Cooperação entre Instituições (PCI - IFMA/UFGD) na pessoa de Madson Melo que vivenciou de perto todas as minhas aflições e conquistas.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, em especial aos professores Giovani Ferreira, Aline da Silva, Alessandra Furtado, Fábio Perboni, Thaise da Silva e Andréia Militão, minha profunda gratidão pelas contribuições valiosas oriundas das disciplinas, que foram fundamentais para a elaboração do projeto de pesquisa e que resultou nesta tese.

Agradeço imensamente aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Thaise da Silva, Prof.^a Dr.^a Alessandra Furtado, Prof.^a Dr.^a Carla Zandavalli e Prof.^a Dr.^a Rosiane Ponce pelas valiosas contribuições, críticas e sugestões que enriqueceram minha escrita após o Exame de Qualificação.

Manifesto também, meus sinceros agradecimentos à querida amiga Poliana Ramos por tanto acolhimento e escuta nos momentos difíceis que eram partilhados no balcão da Biblioteca do IFMA/Campus Caxias. Obrigada por tantos incentivos!

Grata à Secretaria do PPGEDU pela presteza, atenção, atendimento afetuoso e humano.

Às Instituições e aos participantes da pesquisa que colaboraram de forma genuína e voluntária.

E, para que não falem nomes, quero agradecer a todos que colaboraram nessa jornada. Gratidão por cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada momento compartilhado que foram fundamentais para o meu desenvolvimento como pesquisadora e ser humano.

Gratidão!

[...] não há dois professores iguais e [...] a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. E a conclusão de que é possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise da sua ação pedagógica: Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és (Nóvoa, 1997, p. 33).

RESUMO

SOUSA, Vanêssa Xavier Silva. **Análise da qualidade dos currículos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais**. Dourados, 2025, 226 p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2025.

Esta tese versa sobre a qualidade dos currículos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica (PEFP) dos Institutos Federais (IF). Vincula-se à linha de pesquisa “Educação, Práticas Educativas e Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Parte das seguintes questões norteadoras: Qual o atual cenário da oferta dos PEPF nos IF? Qual o papel dos IF na Formação de Docentes graduados e que não são licenciados? Quais as percepções de coordenadores e egressos dos PEPF ofertados nos IF, sobre o processo formativo coordenado e realizado respectivamente? O objetivo geral da investigação foi: analisar a qualidade dos currículos dos PEPF dos IF. A pesquisa caracteriza-se como histórico e crítica com percurso metodológico que abrangeu a estruturação de uma revisão sistemática da literatura, análise documental e coleta em campo. Os dados da pesquisa foram levantados através das análises: a) das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP n.º 02/1997; CNE/CEB n.º 06/2012; CNE/CP n.º 02/2015; CNE/CP n.º 02/2019; CNE/CP n.º 01/2021; CNE/CP n.º 01/2022; e CNE/CP n.º 04/2024); b) dos PPC dos PEPF dos IF; e c) dos questionários aplicados aos coordenadores e egressos dos PEPF dos IF que aceitaram participar da pesquisa. Tendo como fundamento teórico e metodológico o Materialismo Histórico e Dialético. Os dados encontrados foram analisados à luz dos Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2013). Nesse sentido, a tese que se confirma, a partir dos resultados da investigação, é de que os currículos dos PEPF dos IF brasileiros apresentam-se carregados de contradições entre o pensar e o fazer, entre o ideal e o real material, ao mesmo tempo, esses currículos são propostos em uma perspectiva crítico-emancipadora, pois para além da dimensão concreta da formação, pressupõem uma transformação do real, cujo sujeito desta relação (o discente que é docente) desenvolve habilidades de emancipação no processo formativo. Nesse sentido, sugere-se uma intervenção mais profunda quanto à reformulação dos PPC (ampliação da oferta e da carga-horária total curso, por exemplo), bem como apontam-se indicadores para proposições de novas regulamentações que considerem a importância e valorização da formação docente em seus múltiplos contextos. Afinal, acredita-se que essas ações acenam para um índice de superação da qualidade da educação brasileira, uma vez que as atuais Políticas Educacionais para a Formação Docente estão perdendo o seu real sentido, quando o currículo passa a focar nas “competências”, tornando assim, o processo formativo em um mero treinamento profissional e que não irá cumprir o seu papel social, já que coloca em escanteio uma proposta formativa centrada na construção de uma sociedade justa e democrática, impactando diretamente na qualidade da formação dos professores e dos alunos que serão formados por esses profissionais.

Palavras-chave: programas especiais de formação pedagógica; institutos federais; formação de professores; currículo.

ABSTRACT

This doctoral dissertation examines the quality of curricula in the Special Pedagogical Training Programs (PEFP) of Federal Institutes (FI). It is linked to the research line "Education, Educational Practices, and Teacher Education" within the Graduate Program in Education at the Federal University of Grande Dourados. This study is guided by the following questions: What is the current landscape of PEPF offerings in FI? What role do FI play in training graduates who are not licensed teachers? What are the perceptions of PEPF coordinators and graduates regarding the training process they coordinate and undergo, respectively? The general objective of this investigation was to analyze the quality of the PEPF curricula in FI. The research follows a historical and critical approach and employs a methodological framework that includes a systematic literature review, document analysis, and field data collection. The research data were gathered through analyses of: (a) Resolutions from the National Education Council (CNE/CP No. 02/1997; CNE/CEB No. 06/2012; CNE/CP No. 02/2015; CNE/CP No. 02/2019; CNE/CP No. 01/2021; CNE/CP No. 01/2022; and CNE/CP No. 04/2024); (b) the PPCs of the PEPF in FI; and (c) questionnaires administered to PEPF coordinators and graduates who agreed to participate in the research. The study is theoretically and methodologically grounded in Historical and Dialectical Materialism. The collected data were analyzed based on the Núcleos de Significação approach proposed by Aguiar and Ozella (2013). The findings confirm the thesis that the curricula of PEPF in Brazilian FI are marked by contradictions between theory and practice, between the ideal and material reality. At the same time, these curricula are designed with a critical-emancipatory perspective, as they go beyond the concrete dimension of training and assume a transformation of reality, in which the learner-teacher develops emancipatory skills throughout the training process. In this regard, it is necessary to propose a deeper intervention in the reformulation of PPCs (e.g., expanding course offerings and total course hours), as well as to suggest indicators for new regulatory proposals that consider the significance and appreciation of teacher education in various contexts. Ultimately, these actions point to a potential improvement in the quality of Brazilian education, given that current Educational Policies for Teacher Education are losing their true purpose. When curricula focus solely on "competencies," teacher training is reduced to mere professional training, failing to fulfill its social role by sidelining an educational approach centered on building a just and democratic society. This has a direct impact on the quality of teacher education and the students who will be taught by these professionals.

Keywords: special pedagogical training programs; federal institutes; teacher education; curriculum.

RESUMEN

Esta tesis aborda la calidad de los planes de estudio de los Programas Especiales de Formación Pedagógica (PEFP) de los Institutos Federales (IF). Se vincula a la línea de investigación “Educación, Prácticas Educativas y Formación de Profesores” del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Grande Dourados. La investigación se basa en las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuál es el panorama actual de la oferta de los PEPF en los IF? ¿Cuál es el papel de los IF en la formación de docentes graduados que no cuentan con licencia para enseñar? ¿Cuáles son las percepciones de los coordinadores y egresados de los PEPF ofrecidos en los IF sobre el proceso formativo que coordinan y experimentan, respectivamente? El objetivo general de esta investigación fue analizar la calidad de los planes de estudio de los PEPF en los IF. La investigación se caracteriza por una perspectiva histórica y crítica y un enfoque metodológico que incluyó la estructuración de una revisión sistemática de la literatura, análisis documental y trabajo de campo. Los datos de la investigación se recopilaron a partir del análisis de: a) las Resoluciones del Consejo Nacional de Educación (CNE/CP n.º 02/1997; CNE/CEB n.º 06/2012; CNE/CP n.º 02/2015; CNE/CP n.º 02/2019; CNE/CP n.º 01/2021; CNE/CP n.º 01/2022; y CNE/CP n.º 04/2024); b) los PPC de los PEPF en los IF; y c) los cuestionarios aplicados a los coordinadores y egresados de los PEPF en los IF que aceptaron participar en la investigación. La investigación se basa teórica y metodológicamente en el Materialismo Histórico y Dialéctico. Los datos obtenidos fueron analizados a la luz del enfoque de Núcleos de Significación propuesto por Aguiar y Ozella (2013). Los resultados de la investigación confirman la tesis de que los planes de estudio de los PEPF en los IF brasileños están marcados por contradicciones entre el pensamiento y la acción, entre el ideal y la realidad material. Al mismo tiempo, estos planes de estudio se proponen desde una perspectiva crítico-emancipadora, ya que, más allá de la dimensión concreta de la formación, suponen una transformación de la realidad, en la que el sujeto de esta relación (el estudiante que es también docente) desarrolla habilidades de emancipación en el proceso formativo. En este sentido, es necesario proponer una intervención más profunda en la reformulación de los PPC (por ejemplo, ampliando la oferta y la carga horaria total del curso), así como establecer indicadores para la formulación de nuevas normativas que consideren la importancia y la valorización de la formación docente en sus múltiples contextos. Después de todo, se cree que estas acciones pueden representar un indicio de superación en la calidad de la educación brasileña, dado que las actuales Políticas Educativas para la Formación Docente están perdiendo su verdadero significado. Cuando el currículo se enfoca únicamente en las “competencias”, el proceso formativo se convierte en un mero entrenamiento profesional que no cumple su función social, ya que deja de lado una propuesta educativa centrada en la construcción de una sociedad justa y democrática. Esto impacta directamente en la calidad de la formación de los docentes y, en consecuencia, de los estudiantes que serán formados por ellos.

Palabras clave: programas especiales de formación pedagógica; institutos federales; formación de profesores; plan de estudio.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
NCE	Núcleo Curricular Estruturante
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCI	Projeto Curricular Institucional.
PEFP	Programa Especial de Formação Pedagógica
PEFPD	Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes

PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPFC	Projeto Pedagógico de Formação Continuada
PPP	Projeto Político Pedagógico
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SINAES	Sistema Nacional da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resoluções do Conselho Nacional de Educação tratadas no <i>corpus</i> documental da pesquisa.....	51
Quadro 2 – Artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES.....	66
Quadro 3 – Produções encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	68
Quadro 4 – Grupos de Trabalho das Reuniões Nacionais da ANPED.....	72
Quadro 5 – Trabalhos ANPED Nacional (2012 – 2024).....	73
Quadro 6 - Estrutura da Resolução CNE/CEB n.º 06/2012.....	101
Quadro 7 – Organização dos Capítulos da Resolução CNE/CP n.º 02/2015.....	103
Quadro 8 – Estrutura dos Capítulos e do Anexo da Resolução CNE/CP n.º 02/2019.....	107
Quadro 9 – Síntese das Resoluções CNE/CP n.º 02/2015 e CNE/CP n.º 02/2019.....	111
Quadro 10 – Organização dos Capítulos da Resolução CNE/CP n.º 01/2021.....	113
Quadro 11 – Comparativo dos textos da Resolução CNE/CP n.º 01/2021 e da Resolução CNE/CEB n.º 06/2012.....	115
Quadro 12 – Estrutura dos Capítulos da Resolução CNE/CP n.º 01/2022.....	118
Quadro 13 – Estrutura dos Capítulos da Resolução CNE/CP n.º 4/2024.....	120
Quadro 14 – Carga horária dos PEFP nas DCN de 2015, 2019 e 2024.....	121
Quadro 15 – Ofertas dos PEFP dos IF nas modalidades de ensino EAD e Presencial.....	131
Quadro 16 – Ofertas dos PEFP por Regiões do Brasil.....	132
Quadro 17 – Ofertas em Rede e Individual.....	134
Quadro 18 – Projetos Pedagógicos dos Cursos ofertados individualmente (Polo/Campi)...	141
Quadro 19 – Componentes Curriculares que tratam dos aspectos de Formação Pedagógica no PPC em Rede.....	148
Quadro 20 – Componentes Curriculares que são ofertados somente nos PPC Individuais.....	151
Quadro 21 – Perfil de Formação dos Coordenadores participantes da pesquisa.....	157
Quadro 22 – Perfil Profissional dos Coordenadores participantes da pesquisa.....	158
Quadro 23 – Relação do Coordenador com o Programa Especial de Formação Pedagógica.....	159
Quadro 24 – Perfil Pessoal dos Egressos participantes da pesquisa.....	166

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Página de busca das ofertas dos PEFP nos IF.....	129
Imagem 2 – Oferta dos PEFP nos IF.....	130
Imagem 3 – Regime de acesso ao PEFP ofertado em Rede pelos IF.....	137
Imagem 4 – Carga Horária estabelecida do PEFP ofertado em Rede.....	138
Imagem 5 – Especificação dos Componentes Curriculares do PEFP ofertado em Rede....	139
Imagem 6 – Componente Curricular da oferta presencial do PEFP do IFSP.....	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 01– Quantitativo de estudos encontrados nas bases de dados pesquisadas.....	65
Tabela 02 – Quantitativo de trabalhos encontrados nas Reuniões da ANPED Nacional (2012 – 2024).....	72
Tabela 03 – Quantitativo de estudos sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica Docente por Regiões Brasileiras (2012 – 2024).....	76
Tabela 04 – Perfil Pessoal dos Coordenadores participantes da pesquisa.....	156

SUMÁRIO

NOTAS SOBRE A AUTORA.....	21
1 INTRODUÇÃO.....	27
2 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	42
2.1 Constructo epistemológico da pesquisa.....	42
2.2 Abordagem e Tipo de Pesquisa.....	46
2.3 Fases da Pesquisa.....	47
2.3.1 Fase Bibliográfica.....	47
2.3.2 Fase Documental.....	48
2.3.3 Fase da Coleta em Campo – Aplicação de questionário.....	52
2.4 Aspectos éticos da pesquisa.....	57
3 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE OS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	62
3.1 Aspectos metodológicos da construção da Revisão Sistemática da Literatura.....	62
3.2 Aplicação dos oito passos do Protocolo Prisma de Okoli.....	64
3.3 Análises dos dados encontrados nas bases de indexação.....	66
3.4 Considerações sobre a Revisão Sistemática da Literara.....	76
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA/PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	78
4.1 Educação Profissional e Tecnológica: caracterização e aspectos históricos.....	78
4.2 Formação de Professores da/para a Educação Profissional e Tecnológica: contexto e características.....	87
5 POLÍTICAS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	95

5.1 Caracterização das Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica.....	95
5.2 As Regulamentações das Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica.....	99
5.3 Considerações sobre as Regulamentações da Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica.....	121
 6 OS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	 124
6.1 O significado dos Programas Especiais de Formação Pedagógica.....	124
6.2 Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais.....	127
6.3 Oferta dos Programas Especiais de Formação Pedagógica nos Institutos Federais.....	129
6.4 O que dizem os Projetos Pedagógicos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais.....	133
6.4.1 Análise dos PPC dos Programas Especiais de Formação Pedagógica à luz das ementas de seus Componentes Curriculares.....	147
6.4.2 Considerações acerca das análises dos PPC dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais.....	152
 7 PERCEPÇÕES ACERCA DA QUALIDADE DOS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	 154
7.1 Movimento analítico das significações produzidas pelos coordenadores e egressos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais.....	155
7.1.1 Significações evidenciadas no questionário aplicado aos coordenadores participantes da pesquisa.....	156
7.1.1.1 Caracterização dos coordenadores participantes da pesquisa.....	156
7.1.1.2 Percepção dos coordenadores participantes da pesquisa em relação aos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais.....	158
7.1.1.3 Considerações quanto às significações extraídas dos questionários aplicados aos coordenadores participantes da pesquisa.....	164
7.1.2 Significações evidenciadas no questionário aplicado aos egressos participantes da pesquisa.....	166
7.1.2.1 Caracterização dos egressos participantes da pesquisa.....	166
7.1.2.2 Percepção dos egressos participantes da pesquisa em relação aos Programas Especiais de Formação Pedagógica.....	169
7.1.2.3 Considerações quanto às significações extraídas dos questionários aplicados	

aos egressos participantes da pesquisa.....	176
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
REFERÊNCIAS.....	186
APÊNDICES.....	203

NOTAS SOBRE A AUTORA

Apresento aos leitores relatos sobre a minha trajetória que é marcada por reflexões, desafios e perspectivas. Ao experimentar a realização de narrativas e memórias, entendo que quando ocorre uma articulação entre experiências pessoais, de formação e profissionais, reflito sobre o passado com um olhar nos desafios do presente e com um foco no futuro.

Desta forma, reservo este espaço para descrever acontecimentos marcantes no que tange aos aspectos da minha trajetória pessoal, formação acadêmica e experiências na docência. Segundo Bakhtin (2003, p.115), “[...] só no futuro está o centro real da gravidade da minha determinação de mim mesmo”. Assim, este espaço reservado para notas sobre a autora, permite um relato que associa passado, presente e futuro no processo de transformação pessoal.

Sob essa perspectiva, permito-me documentar de forma descritiva e reflexiva minhas memórias e fatos que são considerados importantes na minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Assim, no decorrer desta narrativa, irei abordar pontos importantes que evidenciam a minha trajetória de vida, dos primeiros passos educacionais, até entrar no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Notas iniciais

Como primeiras memórias, descrevo minha origem. Nasci em 24 de fevereiro de 1982 na cidade de Teresina–PI e sou fruto de uma família humilde na qual papai, um estudante de odontologia e mamãe, técnica de laboratório, entendiam que a educação era a única possibilidade de mudança de vida e de ascensão social para seus três filhos.

No ano de 1985, quando eu tinha apenas três anos de idade, fui surpreendida pelo falecimento precoce do meu pai e desde então, mamãe assumiu a responsabilidade de criar seus três filhos sozinha.

O exemplo que eu tinha em casa era de uma mulher batalhadora, guerreira e forte que lutava todos os dias para criar seus filhos com muito carinho e responsabilidade. Papai, antes de falecer, pediu para que mamãe nunca descuidasse com a

educação dos filhos e assim ela fez. Além de encher-nos de muito amor e afeto, mamãe sempre teve muita dedicação e zelo pela família, fazendo esforços como investimentos educacionais, mesmo sem ter condições financeiras.

Meus irmãos e eu, sempre estudamos em escolas particulares de Teresina-PI que eram referência no âmbito educacional. Destaco minha Educação Infantil na Escola Meta, onde tive uma excelente base para a minha formação estudantil. Fiz o Ensino Fundamental em algumas escolas como Colégio Evangélico de Teresina, Colégio Cipreve, Colégio Pro Campus, Colégio Sagra e Colégio Corujão (escola que permaneci até concluir o Ensino Médio).

Estudar era algo prazeroso e a rotina educacional sempre foi vista de modo positivo em minha casa, afinal, mamãe é técnica do laboratório de Anatomia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e por lidar com estudantes universitários, sempre fez questão que seus filhos trilhassem pelo caminho da Educação Superior.

Mamãe sempre nos levava para o trabalho, apresentando-nos sua rotina laboral e desta forma, os encantos do ambiente educacional nos fascinou. Meus dois irmãos e eu, somos professores, minha irmã é Administradora, Turismóloga, Professora de Espanhol e Inglês. Meu irmão é Fisioterapeuta, Mestre e Professor de Anatomia. Eu sou formada em Educação Física, especialista em Nutrição para o Fitness e Treinamento Desportivo, Mestre em Ensino na Saúde, Discente do Doutorado em Educação e Professora do quadro efetivo do Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

Formação acadêmica

O ano era 2001 quando entrei no tão sonhado Ensino Superior, passei no vestibular da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) para o curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Como minhas aulas iniciariam somente no segundo semestre daquele ano, mamãe incentivou-me a assistir aulas de Anatomia Humana na UFPI como ouvinte, exatamente no mesmo departamento que ela é vinculada.

Como tive um bom desempenho na disciplina de Anatomia Humana, logo fui convidada para participar como monitória em Feiras de Anatomia, oportunidade essa que me motivava e enchia-me de orgulho.

No segundo semestre de 2001, minhas aulas na UESPI iniciaram e assim a minha linda trajetória acadêmica dava seus primeiros passos. Foram quatro anos de muitas experiências e vivências entre estágios e monitorias.

Eu me formei no ano de 2005 com um Coeficiente de Rendimento Escolar de 8,16. Neste mesmo ano, entrei no curso de especialização em Nutrição para o Fitness e Treinamento Desportivo (também na UESPI) e no ano de 2008 recebi meu título de especialista com média global de 8,5 e nota do trabalho final de 9,3.

Somente no ano de 2014 que entrei no curso de Mestrado Profissional de Ensino na Saúde da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e no ano de 2016 concluí o mestrado com nota 10,0 em minha dissertação.

No ano de 2021, tive a oportunidade de participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFGD em nível de doutorado que foi ofertado através do Projeto de Cooperação entre Instituições (PCI-IFMA/UFGD) e sou extremamente grata pela oportunidade. Fui aprovada em primeiro lugar no processo seletivo para a Linha de Pesquisa “Educação e Diversidade” com um projeto cuja temática era voltada para a Educação Inclusiva.

Por motivos intrínsecos ao PPGEDU, fui realocada para a recém-criada Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas” e no ano de 2024, fui a primeira doutoranda a passar pelo Exame de Qualificação sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Andréia Nunes Militão.

Minha pesquisa está inserida no campo da Formação de Professores com interface no campo das Políticas Educacionais e com temática relacionada à qualidade dos currículos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais.

Atualmente, pretendo finalizar o tão esperado curso de Doutorado em Educação pela UFGD e assim galgar mais um degrau na realização de um sonho pessoal e profissional.

Atividades docentes

Minhas atividades docentes iniciaram bem cedo, em 2005 fui professora substituta de Educação Física da Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC-PI), no município de Monsenhor Gil-PI, atuando nos Ensinos Fundamental e Médio.

Em 2006 fui aprovada no concurso público para professora do quadro efetivo da SEDUC-PI e continuei atuando nas mesmas escolas em que eu era vinculada quando substituta e assim permaneci até o ano de 2012.

Também tive uma breve passagem nos anos de 2005 e 2006 em uma escola

particular de Teresina-PI, onde fui professora de Educação Física em turmas do Ensino Médio.

Em 2010 fui nomeada como professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) e ministrei aulas de Educação Física para turmas do Ensino Fundamental, onde permaneci no quadro até 2011.

No ano de 2011 fui professora substituta do curso Normal Superior da UESPI, onde permaneci até 2012. Na UESPI, também colaborei de 2005 a 2008 no Regime Especial como professora do curso de Educação Física.

No período de 2017 a 2019 colaborei como Professora Formadora do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no curso de Educação Física da UESPI. Colaborei também no PARFOR da UFPI nos cursos de Educação Física e Pedagogia nos períodos de 2012 a 2014.

Em 2012 fui substituta na Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC-MA), onde ministrei aulas de Educação Física para turmas do Ensino Fundamental no Município de Caxias.

Atualmente meu vínculo é com o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), em 2011 estive como Professora de Educação Física do Campus São João dos Patos e por lá assumi a chefia do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

Em 2012 fui removida para o IFMA/Campus Caxias, onde estou vinculada até hoje e logo fui inserida na Equipe de Colaboração da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Programa Especial de Formação Pedagógica e que viria a ser o primeiro contato com meu objeto de pesquisa no doutorado.

Nos anos de 2014 a 2024 desenvolvi projetos de Iniciação Científica com estudantes dos Ensinos Médio e Superior do IFMA/Campus Caxias.

Ministrei aulas em faculdades particulares do Piauí no período de 2014 a 2019 para o curso de Bacharelado em Educação Física em disciplinas diversas e que despertou também a necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre a Formação Pedagógica, no intuito de orientar meus alunos para que fizessem essa complementação formativa.

Atividades de gestão

Para além das atividades docentes, desenvolvi também atividades de gestão.

Em 2013, assumi a chefia do Núcleo de Assistência ao Educando (NAE) do IFMA/Campus Caxias e permaneci até 2014 à frente desta função.

O ano de 2013 foi de grandes oportunidades, pois fui convidada a coordenar também o Núcleo de Qualidade de Vida (NQV) do IFMA/Campus Caxias e fiquei à frente desta coordenação até o ano de 2017.

Em 2016, fui coordenadora adjunta do Projeto de Extensão do Centro de Atividade Física para a Terceira Idade do IFMA/Campus Caxias.

De 2017 a 2019 estive à frente da Coordenação do Projeto de Extensão de Jiu-Jitsu e em 2018, também coordenei o Projeto de Extensão de Capoeira, ambos desenvolvidos como ações do NQV do IFMA/Campus Caxias.

Aprovações em concursos públicos

A minha trajetória profissional enche-me de orgulho e apresento esses resultados alcançados de forma sintetizada, afinal, as aprovações em concursos foram uma espécie de “prêmio” pelos sacrifícios feitos e pela perseverança pessoal, profissional e familiar.

Segue lista de aprovações com seus referidos anos:

1. 2006: Aprovada no concurso da SEDUC-PI;
2. 2010: Aprovada no concurso da SEMEC Teresina;
3. 2011: Aprovada no concurso do IFMA.

Outras experiências

Aqui irei trazer também relatos de outras experiências vivenciadas, tais como estágios e projetos de extensão.

Fui professora de Educação Física do Projeto Segundo Tempo do governo federal no período de 2002 a 2003.

De 2003 a 2005 fui estagiária do Núcleo de Atividade Física para a Terceira Idade (NUTI), este núcleo era um Projeto de Extensão da UESPI e que ministrava aulas de Educação Física para idosos.

No período de 2004 a 2008 fui membro do Corpo de Dança da UESPI que tinha como objetivo o “resgate” da cultura folclórica do Piauí através da dança.

Atuei como voluntária do Projeto da UESPI intitulado “Universidade Aberta pa-

ra a Terceira Idade (UNATI)” e ministrava aulas na disciplina de Recreação e Jogos no período de 2007 a 2008.

No IFMA Campus Caxias, no período de 2013 a 2014, fui orientadora e professora no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Em 2018 iniciei um processo de orientação de estudantes no Programa Bolsa Atleta do governo federal e permaneci com essa função até o ano de 2022, mesmo enfrentando a pandemia do Covid-19 consegui desenvolver a proposta com treinos *online* e depois com a liberação das atividades, os treinos passaram a ser realizados de modo presencial.

Notas finais

Chego ao fim deste breve relato das minhas memórias de formação e atuação profissional com um sentimento de dever cumprido e com uma enorme satisfação pessoal, uma vez que as reflexões e perspectivas apresentadas possuem um importante papel sobre minha trajetória.

Consegui perceber com este documento que o caminho trilhado, mesmo com todos os seus percalços foram necessários para que eu lograsse êxito em todos os setores da minha vida e chegar até aqui.

Trago em meu coração, um sentimento de orgulho e muita satisfação ao lembrar que minha jornada de vida é rica, repleta de vitórias e independente de quaisquer dificuldades e desafios, fica a lição de que nunca devemos desistir de nossos sonhos.

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), encontra-se vinculada à Linha de Pesquisa “Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas”. A motivação para elaborar esta investigação surgiu após interlocução entre a pesquisadora deste estudo e sua orientadora que perceberam a necessidade em realizar um processo investigativo relevante, inédito e que contribuísse de forma mais potente para o campo da Formação de Professores.

Neste sentido, foi estruturada a pesquisa intitulada “Análise da qualidade dos currículos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais” com relevância científica e social para a instituição de vínculo da pesquisadora (Instituto Federal do Maranhão) que está alinhada com seus interesses pessoais e investigativos, bem como com o campo de produção de sua orientadora (Formação de Professores).

O campo de pesquisa referente à Formação de Professores foi discutido por Diniz-Pereira (2013) e apresentou a seguinte constituição em seus estudos: a) Década de 1970: Surgimento do campo no mundo; b) Década de 1980: O debate era realizado sobre o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares; c) Década de 1990: Foram valorizadas as discussões acerca do professor-pesquisador, onde o foco eram as práticas pedagógicas em detrimento à construção de saberes; d) Anos 2000: As pesquisas no campo da Formação de Professores passam a ser na construção das identidades múltiplas dos docentes, ou seja, o foco deixa de ser o “como formar o professor” e passa a ser “como nos tornamos educadores(as)”.

Desta forma, pensar a Formação de Professores é compreender seus distintos aspectos de identidade, afinal, trata-se de uma dupla formação que abarca o sentido acadêmico-científico e pedagógico; é considerada uma formação profissional, pois formará pessoas que irão se dedicar à profissão-professor; e constitui Formação de Professores, porque a ação da prática profissional do formador acontece no espaço de formação (Pimenta, 1996).

Diante do exposto, investigar a Formação de Professores constitui-se como um espaço de grandes potencialidades, sendo assim reconhecida como um campo

fecundo do conhecimento. Afinal, não é de hoje que existem problemáticas intrínsecas do campo da Formação de Professores e que precisam ser investigadas, referentes aos aspectos:

[...] das dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas (Gatti, 2019, p.20).

Os aspectos mencionados anteriormente por Gatti (2019) são traços persistentes e problemáticos na história da Formação de Professores que com a promulgação da LDB n.º 9.394/1996, começaram a ser pensados, pois nesse período surgiram proposições e reformas valiosas no âmbito educacional.

Silva (2011, p.15) afirma que com a LDB n.º 9.394/1996, “[...] a formação de professores passou por um amplo debate nos segmentos da sociedade, discutindo-se projetos para a constituição da formação inicial dos professores”.

Dessa forma, a LDB n.º 9.394/1996 proporcionou que a formação inicial ganhasse destaque nos espaços de discussão para que os aspectos relacionados à carreira, à jornada de trabalho e à remuneração, fossem constituídos como elementos de valorização profissional e da qualidade docente.

Nesse sentido, é salutar compreender que a formação inicial configura-se como um dos aspectos da formação de professores que não definirá o docente quanto suas habilidades, sucessos, ou insucessos. Pois, como assevera Silva (2011, p. 15):

A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

Portanto, o que se busca com um processo formativo de qualidade para docentes, vai ao encontro do que é proposto por Gramsci (2001) que delineia um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação “desinteressada”, ou seja, para além de interesses mercadológicos.

Nesse sentido, a Formação de Professores no Brasil que está alicerçada na LDB de 1996, visa criar uma identidade própria, regularizar, fazer cumprir e atender as necessidades do ensino nas suas diferentes modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo/Rural, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação à Distância e Educação Profissional (Melo; Luz, 2005).

A Formação de Professores é uma temática recorrente no âmbito de todas as

modalidades de ensino, porém neste estudo, será enfatizado este processo formativo com um olhar para os Institutos Federais (IF), ou seja, uma instituição com foco na Educação Profissional, haja vista o perfil do professor que atua nesta modalidade, em geral, são professores não licenciados (bacharéis e/ou tecnólogos) que embora tenham conhecimentos das áreas específicas de formação, não realizaram em sua graduação estudos sobre conhecimentos didáticos e pedagógicos, indispensáveis ao ofício docente (Brasil, 2012).

Nesse sentido, a LDB em vigor menciona a importância dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, quando caracteriza os profissionais da educação, como exposto no Art. 61 e especificamente no inciso V:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) [...].
V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) [...] (Brasil, 2024, p. 01).

Desta forma, os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD), como preconizados na Resolução CNE/CEB n.º 02/1997, visam habilitar graduados não licenciados para o exercício da docência e atender às disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

As instituições formadoras que são responsáveis pela oferta dos PEFPD pertencem às redes privada (faculdades, por exemplo) e pública (universidades, centros de formação, escolas técnicas e institutos federais) que desta forma, deverão atender ao que é preconizado na Meta 15 do PNE 2014-2024 e no Relatório de monitoramento do PNE, na estratégia específica 15. 9, de acordo com o que consta no texto abaixo:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica **possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam [...]**.

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa de atuação docente, em efetivo exercício; (Brasil, 2014, p. 6-7, grifos nossos).

Antes de iniciar o entendimento sobre os PEFPD que é uma Política Educaci-

onal, faz-se necessário compreender o conceito de Estado. Para o pensamento gramsciano, Estado educador está mais diretamente vinculado aos conceitos de hegemonia e de intelectual que o autor dialoga com a concepção de Estado na tradição marxista e analisa uma realidade que não podia ser compreendida em sua complexidade, se o Estado fosse entendido apenas como um aparelho governamental. Dessa forma, Gramsci atribui ao Estado à tarefa de educar e formar o homem coletivo, num movimento constante de “criar novos e mais elevados tipos de civilização” (Gramsci, 2012, p. 23).

Desse modo, o pensamento de Gramsci (2012) possibilita o entendimento de que o Estado não se configura de forma limitada ao conceito tradicional de governo (sociedade política), mas insere a sociedade civil que tem função de desempenhar um papel fundamental no que tange a manutenção de uma hegemonia da classe dominante. Ou seja, o autor entende e argumenta que o Estado é uma entidade integral que é concebida tanto no sentido da coerção (sociedade política), quanto no âmbito do consenso (sociedade civil).

Nesse sentido, os PEFPD se configuram como uma Política Educacional com a finalidade de promover a Formação Inicial para professores que são graduados não licenciados. Este entendimento é baseado na perspectiva de Van Zanten (2008) citado por Oliveira (2010) sobre o conceito de Políticas Educacionais que pode ser compreendido como programas de ação governamental, uma vez que determinam valores e ideias que são direcionadas ao público escolar e sua implementação é realizada pela administração pública e pelos profissionais da educação.

Neste estudo, será tratada a oferta dos Programas Especiais de Formação Pedagógica pelos Institutos Federais (IF) que de acordo com a Lei n.º 11.892, de 2008, que institui a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, determinou que ofertassem educação profissional, educação básica integrada ao ensino profissional e educação superior. Conforme finalidades e garantias estabelecidas nos Artigos 7º e 8º da referida Lei:

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

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educa-

ção profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

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;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º (Brasil, 2008, p. 04 – 05).

A falta de professores de algumas disciplinas nas cidades afastadas dos grandes centros faz com que a oferta de cursos de licenciatura pelos IF no Brasil seja de suma importância, porém, conforme aponta Lima (2014), a formação de professores está vinculada à necessidade da região e desta forma não assegura suprir a necessidade de profissionais em determinada localidade, uma vez que é preciso compreender e considerar as condições e valorização do trabalho docente na região. Afinal, as condições de trabalho, bem como a valorização profissional são os fatores que mantêm o docente exercendo a sua prática.

Desse modo, a oferta das licenciaturas pelos IF está ligada a uma ideia de formar para atender a necessidade de profissionais em diversas localidades, acreditando também no desenvolvimento de uma formação docente pautada nas concepções de desenvolvimento humano integral, politécnico e *omnilateral* (Saviani, 2007; Raimann, 2015).

Um dos principais objetivos da criação dos IF é a expansão da educação superior, baseada em um processo de interiorização da instituição por todo o território

brasileiro. A Lei n.º 11.892/2008, em seu Art. 7º, traz como prerrogativa que os IF devem ofertar: “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica e para a educação profissional” (Brasil, 2008, p. 04).

Nesse sentido, foram estabelecidos os Decretos n.º 2.208/1997 e n.º 5.154/2004, que regulamentaram o oferecimento da Educação Profissional e apontaram que não há exigência de formação específica para o ingresso na docência, que esta poderia ser suprida pela experiência profissional na área. Fato este que não se adequava às exigências de habilitação docente, porém, previa que a preparação para magistério não precisaria ser prévia, pois poderia ocorrer em serviço e assim manteve a admissão de PEFPD.

Desta forma, aos professores graduados não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas (Brasil, 2012).

A Resolução CNE/CEB n.º 02/1997, como mencionado anteriormente, dispõe sobre os PEFPD para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. O Art. 1º da referida Resolução determina que as licenciaturas para a Formação de Docentes para as disciplinas que integram, “[...] o ensino médio e a educação profissional em nível médio” (Brasil, 1997), serão feitas em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em Programas Especiais de Formação Pedagógica, estabelecidos por esta Resolução. No Art. 3º é proposta a integração na matriz curricular de conhecimentos e habilidades necessárias à Formação de Professores com a articulação dos núcleos contextual, estrutural e integrador, visando devolver para a sociedade um sujeito com formação holística.

Para uma melhor compreensão da necessidade de oferta dos Programas Especiais de Formação Pedagógica pelos IF, o INEP (2025) apresentou no seu relatório, referente ao ano-base de 2023, que os IF tiveram um total de 1.265 matrículas no curso, o que representa uma procura razoável pelo referido processo formativo no Brasil. Porém, um dado que chamou atenção é que 277 discentes evadiram, determinando um percentual de 21,90% da taxa de evasão do curso, representando assim um quantitativo significativo.

Quanto à eficiência acadêmica, que representa o quantitativo de alunos que concluíram o curso dentro do período previsto, os dados do INEP (2025) apontaram que 243 discentes completaram o ciclo, 318 evadiram e 47 ficaram retidos. Esses dados apontaram para um percentual de 43,3% de Eficiência Acadêmica dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos IF. O referido indicador permite desenvolver algumas reflexões, tais como: a) se o processo formativo atende aos interesses dos discentes; e b) quanto à qualidade e /ou efetividade dos currículos no âmbito da formação de professores.

Nesse sentido, ao se abordar a qualidade e/ou efetividade curricular, compreende-se que as primeiras adaptações nos currículos de Formação Docente surgiram em 2002, com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores e posteriormente cada curso de licenciatura teve suas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Borges *et al.*, 2011).

Em se tratando dos Programas Especiais de Formação Pedagógica Docente, as definições da Resolução CNE/CEB n.º 06/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que no Título IV do Art. 40 trata sobre a Formação Pedagógica como requisito para a atuação docente na Educação Profissional e nos Parágrafos 2º, 3º e 4º, apontam que:

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (Brasil, 2012, p.12).

Desta forma os IF tiveram que realizar a Formação Pedagógica para Docentes e cumprir a Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 que tornava obrigatória a oferta

desta formação específica aos professores que atuavam na instituição e que não eram licenciados (bacharéis e tecnólogos).

Outros aspectos referentes à Formação Pedagógica são discutidos também em outras Resoluções subsequentes, conforme estabelecido a seguir:

a) Resolução CNE/CP n.º 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;

b) Resolução CNE/CP n.º 02/2019 que 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);

c) Resolução CNE/CP n.º 01/2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica também regulamenta pontos dos PEFPD, destacando o art. 53 no parágrafo 2º que dispõe que os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, são assegurados o direito de participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;

d) Resolução CNE/CP n.º 01/2022 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação) que vai tratar também dos aspectos formativos do docente que atuará na EPTNM e reforçar a importância do curso de Formação Pedagógica para qualificar o docente graduado que não é licenciado;

e) Resolução CNE/CP n.º 04/2024 que dispõe sobre as 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).

As Resoluções supracitadas serão analisadas em um capítulo mais a frente que foi intitulado “Políticas da Formação Pedagógica de Professores da Educação Profissional e Tecnológica”, porém é necessário compreender neste momento que tais atos normativos indicam padrões curriculares a serem seguidos pelos IF, que embasam processos avaliativos, a partir desse processo se estabelece o conceito dado ao curso, o que pode levar ao processo de supervisão, ou ao ato regulatório de reconhecimento ou renovação de reconhecimento e que ao adentrar em uma análise

mais aprofundada destes documentos, percebeu-se que este processo de regulação não apresenta somente pontos positivos, mas também alguns retrocessos que podem comprometer o avanço do processo formativo de docentes no Brasil.

Dessa forma, torna-se importante olhar para os cursos de licenciatura com mais cuidado e zelo, pois, esses processos formativos expressam as percepções dos professores constituintes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) que elaboraram o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e qual tipo de profissional deve ser formado. Assim, o contexto para o qual se pretende formar tais profissionais deve ser de suma importância, no que diz respeito aos saberes que devem ser desenvolvidos (Vilela-Ribeiro; Benite, 2011).

A Formação de Professores permite ampliar as possibilidades dos educadores, no sentido de propor uma prática docente mais coerente em relação às demandas da escolarização, promovendo assim, o desenvolvimento para todos os envolvidos (Souza; Rocha, 2011).

Para Vieira e Gomide (2013), a Formação de Professores constitui um elemento fundamental para se atingir os objetivos da educação, uma vez que o docente em sua prática operacionaliza as linhas propostas pelas reformas educacionais que por sua vez, devem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem. Nesse sentido, reflete-se sobre a premissa de que a implementação de reformas educacionais, orienta um processo formativo de qualidade e com vistas a um novo projeto social, caso esteja em consonância com uma perspectiva curricular crítica que se pretende alcançar no âmbito da formação docente.

Para Arroyo (2013), compreender um processo formativo docente com foco nos aspectos curriculares configura um movimento que promove um direcionamento objetivo que visa uma construção de elementos emancipatórios que confrontam com uma sociedade oprimida por condicionantes propostos pelo capitalismo e que tais aspectos influenciam na construção do currículo, bem como no fazer pedagógico docente.

Silva (2010) considera que nos espaços escolares o currículo evidencia uma lógica dominante que enaltece costumes, hábitos e práticas que precisam ser refletidas e dialogadas com estudantes e professores, desmistificando as ideologias e seus significados. Afinal, trata-se de um movimento crítico e de resistência, onde o currículo e os processos formativos são compreendidos como espaços de luta.

A partir destes referenciais, emergiu a necessidade de compreender o lugar

dos Programas Especiais de Formação Pedagógica (PEFP) no processo de Formação de Professores nos Institutos Federais (IF) e desta forma, esta pesquisa visou responder às seguintes questões:

- Qual o atual cenário da oferta dos Programas Especiais de Formação Pedagógica nos IF?
- Qual o papel dos IF na Formação de Docentes graduados e que não são licenciados?
- Quais as percepções de coordenadores e egressos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica ofertados nos IF, sobre a qualidade dos processos formativos desenvolvidos?

Os objetivos deste estudo foram construídos na tentativa de responder as questões norteadoras propostas e foram assim estabelecidos:

Objetivo Geral:

- Analisar a qualidade dos currículos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais.

Objetivos Específicos:

- Mapear os Programas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados pelos Institutos Federais com o intuito de apontar as características das ofertas nas modalidades EaD e Presencial;
- Investigar como os Projetos Pedagógicos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, ~~que são~~ ofertados pelos Institutos Federais, contemplam disciplinas, componentes curriculares e conteúdos específicos referentes à preparação para a prática docente;
- Apresentar a configuração atual dos Programas Especiais de Formação Pedagógica nos Institutos Federais, descrevendo o cenário nacional deste processo formativo, bem como, analisando a qualidade dos PPC.
- Analisar as percepções dos Coordenadores e Egressos (docentes dos IF) dos Programas Especiais de Formação Pedagógica sobre a qualidade curricular do processo formativo ofertado pelos Institutos Federais.

Nesse sentido, a tese defendida neste estudo aponta que os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais brasileiros apresentam-se carregados de contradições entre o pensar e o fazer, entre o ideal e o real material,

ao mesmo tempo, são propostos em uma perspectiva crítico-emancipadora, pois para além da dimensão concreta da formação, pressupõem uma transformação do real, cujo sujeito desta relação (o discente que é docente) desenvolve habilidades de emancipação no processo formativo.

Diante do exposto, esta tese pretende refletir sobre a qualidade dos currículos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais, tendo como foco, aspectos intrínsecos da Formação de Professores que irão atuar na Educação Profissional e Tecnológica.

Para Cury (2014, p. 1053) “[...] a qualidade é algo que, na linguagem comum, tem sido considerado como uma agregação que confere valor superior a um bem, a um serviço ou a um sujeito”. O referido autor, ao tratar dos aspectos conceituais, menciona a etimologia do termo qualidade, entendendo que tem origem do latim *qualitas* e que apresenta sua procedência mais aprofundada na palavra grega *poiótês*, cujo significado está atribuído a um título definidor de uma categorização ou classificação.

Desse modo, Cury (2014) afirma que qualidade trata-se de um princípio abstrato, que auxilia na organização e no esclarecimento do real, apresentando-se com sentido genérico e conceitual, cuja linguagem deve permitir a leitura do real em sua verdadeira essência.

Visto isso, o conceito de qualidade se apresenta com múltiplas concepções e de acordo com inúmeras possibilidades de abordagens. Para Imbernón (2016, p. 16) qualidade é um “[...] conceito poliédrico, ambíguo ou multidimensional das diferentes abordagens da qualidade [...]”. Na perspectiva de Imbernón (2016), a qualidade define-se em consonância com os objetivos e de acordo com os resultados esperados para um objeto em questão. Desta forma, a qualidade que é compreendida para um indivíduo pode não ser concebida como qualidade para outro.

Sobre isso, Militão *et al.* (2017) apontam que uma definição de qualidade na educação que utiliza modelos empresariais de mensuração não é válida. Perspectiva essa que comunga com o pensamento de Imbernón (2016, p.19) quando afirma que o “[...] conceito de qualidade de carácter mais colaborativo, mais coletivo, que tem a possibilidade de se desenvolver, no âmbito educacional, em determinada comunidade de prática entre professores e contexto [...]” não se adapta ao cenário educacional, pois não considera o professorado, o alunado, a escola e a comunidade como foco principal do processo.

Dourado *et al.* (2007, p.7) afirmam que “[...] a análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas múltiplas significações”.

Nesse sentido, quando se considera o cenário educacional, Enguita (1995) afirma que qualidade é um conceito que tem sido bastante utilizado para se referir aos avanços em seus múltiplos aspectos, como a ampliação do acesso à escola, o aumento do número de pessoas com ensino superior e a melhoria da qualidade do ensino que está diretamente ligada às políticas de Formação de Professores.

Dessa forma, a qualidade do ensino depende da qualidade da Formação dos Professores que devem ser mediadores do processo educativo. Assim, entende-se que qualidade do ensino perpassa pela Formação de Professores, de modo que as discussões que são desenvolvidas nesse campo devem considerar as múltiplas possibilidades, no que se refere à qualificação docente, no contexto do arcabouço das Políticas Públicas que alicerçam o processo formativo docente e que priorizam o ambiente educacional (Dourado *et al.*, 2007).

Diante do exposto, considerando a proposta investigativa desta tese, espera-se que os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais que são considerados uma Política Pública Educacional contribuam para a qualificação efetiva dos professores graduados não licenciados no intuito de promover uma melhoria do ensino da/para a Educação Profissional e Tecnológica.

Então, é nesse rol de definições e conceitos que se pretende compreender a qualidade dos currículos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais e assim, se definiu os aportes teóricos e metodológicos deste estudo que estabelece como base de sustentação o Materialismo Histórico e Dialético (MHD) e elege os seguintes autores de referência: Frigotto (1989, 2008), Carvalho (2008), Cury (1986), Kosik (1976), Kuenzer (2007) e Gramsci (1999) na tentativa de se conhecer a totalidade concreta dos fenômenos sociais que serão estabelecidos nesta investigação.

Visando uma melhor compreensão do objeto de estudo delimitado nesta pesquisa, utilizou-se a categoria da totalidade concreta em contraposição à totalidade pseudoconcreta que para Frigotto (2008) trata-se de uma necessidade para a produção do conhecimento.

A metodologia adotada neste estudo consiste em uma abordagem qualitativa, fundamentada em etapas de desenvolvimento como bibliográfica, documental e de

campo. Ressalta-se que o detalhamento das fases do processo investigativo será tratado no capítulo intitulado “Aportes teóricos e metodológicos da pesquisa” que se apresenta após esta Introdução.

Quanto à natureza da pesquisa, este estudo caracteriza-se por apresentar uma abordagem qualitativa que segundo Minayo (2010) remete ao conjunto de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que determinam um espaço de relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Além da abordagem qualitativa, este estudo desenvolve um levantamento bibliográfico que foi estabelecido como uma Revisão Sistemática da Literatura. Para Malheiros (2011), um levantamento bibliográfico identifica contribuições científicas na literatura disponível sobre o tema, comparando e confrontando os resultados.

Este estudo também é caracterizado por desenvolver uma etapa de utilização de documentos como fonte de pesquisa. Para Lüdke e André (1986, p. 38) o conceito de documentos está relacionado a “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Para Evangelista (2012) os documentos são produtos de informações selecionadas de avaliações, análises, tendências, recomendações, proposições e expressam resultados de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos que são constituídos e constituintes do momento histórico.

A análise de dados escolhida para este estudo desenvolve-se através da utilização dos Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2013), que consideram os fundamentos/embasamentos epistemológicos de cunho social e histórico na tentativa de apreender as significações dos sujeitos.

A escolha dos Núcleos de Significação deu-se pelo fato de entender que esta metodologia seria a que mais se aproximava do Materialismo Histórico e Dialético, que foi eleito como o aporte epistemológico de sustentação deste estudo.

Abaixo serão apresentados, de forma sintetizada, os delineamentos do percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa:

a) Revisão Sistemática da Literatura que consistiu em realizar um levantamento bibliográfico de consulta a três bases de dados – Portal de Periódicos da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e GT da ANPED Nacional;

b) Pesquisa documental (Resoluções do Conselho Nacional de Educação -

CNE e Projetos Pedagógicos de Cursos – PPC);

c) Coleta em campo com aplicação de um questionário eletrônico via *internet* para coordenadores e egressos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos IF que aceitaram participar livremente da pesquisa;

d) Análise das percepções dos participantes da pesquisa (coordenadores e egressos) quanto à qualidade do currículo dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados pelos IF.

e) Utilização da base analítica dos Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozel-la (2013), para análise dos dados obtidos.

Vale ressaltar que a utilização de questionário como instrumento de coleta de dados neste estudo foi fator determinante pelas seguintes vantagens elencadas por Bastos *et al.* (2023): a) maior alcance de participantes em decorrência da abrangência da pesquisa; b) economia de tempo e recursos; c) rapidez e precisão na obtenção de respostas; d) padronização e uniformidade; e) facilidade de administração; e f) por utilizar perguntas abertas que permitem identificar palavras que revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito.

Ressalta-se que este estudo respeita os aspectos éticos conforme a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata das normas em pesquisas que envolvem seres humanos em Ciências Humanas e Sociais, bem como da Lei n. 14.874/2024 que dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Após apresentar os pressupostos, bem como as questões norteadoras e os objetivos propostos desta pesquisa, será apresentada também a estrutura da tese que se encontra organizada iniciando com esta Introdução que apresenta uma contextualização da temática, bem como apresenta justificativas, objetivos e relevância da pesquisa.

No capítulo intitulado “Aportes teóricos e metodológicos da pesquisa” destaca a realização da condução deste estudo, ou seja, prima por apresentar o percurso metodológico com sua fundamentação filosófica.

O capítulo subsequente intitulado “Revisão Sistemática da Literatura sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais” aponta para um levantamento bibliográfico que determina a característica de ineditismo da pesquisa, destacando os aspectos relacionados aos estudos localizados nas bases de dados escolhidas para estruturar a justificativa científica desta investigação.

Na sequência é apresentado um capítulo intitulado “Formação de Professores da/para Educação Profissional e Tecnológica” que aborda a Formação de Professores embasada nos aspectos históricos, conceituais, bem como suas características.

Em seguida, é apresentado o capítulo intitulado “Políticas da Formação Pedagógica de Professores da Educação Profissional e Tecnológica” que aborda os aspectos relacionados à caracterização e às análises dos normativos que regulamentam a Formação de Professores com enfoque na EPT.

No capítulo intitulado “Os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais” são identificados os conceitos, as ofertas e as análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Na sequência é apresentado o capítulo intitulado “Percepções acerca da qualidade dos Programas Especiais de Formação pedagógica dos Institutos Federais” determina as percepções de coordenadores e egressos (docentes dos IF) participantes da pesquisa sobre o processo formativo coordenado e realizado respectivamente.

Ao término, são apresentadas as Considerações Finais deste estudo que traz os apontamentos que são levantados em torno do objeto investigado.

2 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados os aportes teóricos e metodológicos que balizaram a pesquisa, assim como o detalhamento das suas fases de realização. Desta forma, este estudo apresenta uma abordagem qualitativa, estruturado no âmbito do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) e foi constituído de três fases: bibliográfica, documental e coleta de dados em campo.

2.1 Constructo epistemológico da pesquisa

Ao adentrar no âmbito da pesquisa educacional, o pesquisador necessita eleger e compreender de forma consistente a base epistemológica que esteja alinhada com o seu objeto e problema investigativo. Assim, “[...] o primeiro desafio é buscar o conhecimento dos fundamentos epistemológicos da investigação científica” (Silva; Brzezinski; Silva, 2019, p. 2247).

Portanto, um dos desafios da construção da tese reside na escolha de um aporte a ser utilizado como constructo epistemológico e assim pensou-se para esta pesquisa um sustentáculo baseado no Materialismo Histórico e Dialético que foi desenvolvido por Karl Marx e seu parceiro intelectual Friedrich Engels. Nesse sentido, este método foi idealizado como um percurso epistemológico que fundamentaria a interpretação da realidade histórica e social (Martins; Lavoura, 2018).

Desta forma, pensar investigações científicas que adotem o método do Materialismo Histórico e Dialético como premissa primordial, é propor a compreensão, bem como a explicação de objetos e fenômenos investigados considerando como esses elementos são determinados verdadeiramente de forma concreta, sendo assim necessário compreender a dimensão epistemológica do conhecimento científico que propõe uma sistematização de fatos que permitam conhecer a realidade natural e social, bem como a dimensão ontológica que propõe a explicação do que é verdadeiramente atribuído às questões históricas, materialistas e dialéticas como ciência, através da atividade material desenvolvida pela sociedade (Netto, 2011).

Nesta mesma perspectiva, Carvalho (2008) aponta que:

O materialismo histórico-dialético – essencialmente um método que procura compreender a história materialista e dialeticamente como ciência - explica às articulações, às passagens, à transformação de umas formações em outras, etc., mas não oferece o mesmo elenco de categorias para explicar todas, a um só tempo. O essencial é a diferença essencial (Carvalho, 2008,

p.164).

Diante do exposto, entende-se que o MHD carrega consigo duas características de extrema importância, conforme proposto por Marx e Engels (2007), Lukács (1967) e Pinto (1979): a) objetos e fenômenos do real possuem existência objetiva da realidade; e b) objetos e fenômenos da realidade concreta podem ser apreendidos gnosiologicamente pelos homens.

Segundo os referidos autores citados acima, os objetos e fenômenos do real possuem consideração e reconhecimento da objetividade da realidade que são apreendidos pela consciência humana, considerando a atividade de investigação científica. Enquanto os objetos e fenômenos da realidade concreta são possíveis de serem explicados, considerando o quê as coisas são verdadeiramente em sua existência efetiva.

Para Marx e Engels (2007) tal condição permite compreender que existem diferentes possibilidades de conhecimento do real que são produzidas de modo histórico pela humanidade como o conhecimento científico que é considerado um mecanismo peculiar de explicação da vida humana que, sob a luz do MHD, é constituído de decodificação abstrata sobre a realidade concreta.

Assim, o conhecimento científico embasado no Materialismo Histórico e Dialético tem sua relevância no que tange às investigações na área da Educação, pois essa atividade científica é considerada essencialmente teórica como uma reprodução ideal de natureza do pensamento, tanto dos objetos quanto dos fenômenos da realidade em seu sentido real (Marx; Engels, 2007).

Netto (2011) aponta, nesta mesma direção, que o conhecimento científico reproduz um pensamento real do objeto ou fenômeno e que essa dimensão ontológica reafirma-se em uma reconstrução teórica daquilo que se passa na realidade efetiva. Todavia, essa reprodução do objeto em pensamento não deve ser compreendida como um espelho da realidade e sim, como um processo histórico e dinâmico do real.

Assim, destaca-se que a investigação no que tange ao campo social considera os objetos e os fenômenos em seu movimento ininterrupto que cria e transforma todas as realidades (Netto, 2011).

Nesse sentido, a construção do conhecimento real não deve ser limitada ao imediatismo do pensamento. Afinal, essa limitação da apreensão teórica, restringe-se à captura do óbvio e do que é evidente, pois considera somente a aparência, ca-

racterística essa que se distancia da essência dos processos reais, conforme aponta Marx (2008) ao afirmar que se a aparência das coisas se confundisse com sua essência, toda ciência seria supérflua.

Desse modo, ocorre um entendimento de que um caminho investigativo é um mecanismo que supera o contexto empírico e alcança o concreto, o real, por meio da análise e da abstração do pensamento do sujeito que desenvolve a investigação (Marx, 2008).

Vale ressaltar que para Marx (2008) a aparência da realidade, que ocorre de modo imediatista e empírico, não deve ser desconsiderada e de certa maneira torna-se relevante, uma vez que pode ser compreendida como o ponto de partida no que se concebe o processo de conhecimento.

Portanto, é de sua importância iniciar um processo de desenvolvimento do conhecimento, buscando compreender a aparência do objeto, para então alcançar sua essência, bem como entender sua lógica de funcionamento (estrutura) e a dinâmica essencial, por meio da abstração (Marx, 2008).

Para Marx (2011) a abstração é compreendida como uma capacidade intelectual necessária, pois permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas peculiaridades de suas múltiplas possibilidades, promovendo assim uma compreensão das relações que indicam sua existência objetiva.

Nesse sentido, Marx (2011) entende a abstração como um recurso de extrema relevância para a construção do pensamento e que objetiva alcançar as determinações mais simples do objeto. Essas determinações são extremamente complexas e carregam características essenciais da estrutura e do funcionamento do objeto investigado e que promove o entendimento da lógica de sua existência efetiva e que são alcançadas através de um recurso analítico-formal.

Oliveira (2005) afirma que apesar da lógica formal ter sua importância na construção do conhecimento científico da realidade, ela se apresenta de modo insuficiente no sentido da apreensão da realidade em sua dinamicidade, de modo processual e através do movimento, pois não possibilita o alcance das relações e das mediações dos múltiplos elementos do real.

E é nesse sentido que Marx (2011) afirma que o conhecimento científico é o que acontece por meio da ascensão do abstrato, que ocorre no mesmo sentido do concreto que para o Materialismo Histórico e Dialético. O que significa compreender vínculos e relações dos diferentes sentidos que compõem a totalidade de um objeto,

ou fenômeno, num movimento lógico e dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente.

Deste modo, o Materialismo Histórico e Dialético, segundo Marx (2011) parte de três movimentos concomitantes: a) de crítica; b) de construção do novo conhecimento; e c) de ação com vistas à transformação.

Partindo destes movimentos, percebeu-se que para uma investigação ser materialista, histórica e dialética é necessário considerar os fenômenos sociais em sua concretude, totalidade e dinâmica que são construídos historicamente e que tenham articulação com as cinco categorias fundamentais na perspectiva dialética: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia (Cury, 1986; Carvalho, 2008).

A categoria da **contradição** pressupõe que nada existe de forma permanente e que toda realidade é propensa à superação. A categoria da **totalidade** busca conexão entre aspectos particulares com o contexto social. A categoria da **mediação** aponta que o homem é mediador das relações sociais e desta forma, torna-se um agente para a intervenção no real. A categoria da **reprodução** aborda que o modo de produção capitalista para manter-se, promove um mecanismo de se reproduzir. A categoria da **hegemonia** propõe que a ideologia da classe dominante e sua concepção de sociedade, de valores e de relações sociais devem ser reproduzidas a ponto de que estes ideais de sociedade sejam um consenso entre os cidadãos (Cury, 1986).

Segundo Lukács (*apud* Carvalho, 2008), uma das categorias mais fundamentais no processo da produção dialética do conhecimento é a totalidade e identifica que:

A categoria da totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneira completamente, mas sempre determinadas. (Lukács *apud* Carvalho, 2008, p.51).

Nesse sentido, Kosik (1976, p. 61) afirma que a totalidade concreta é considerada como uma concepção dialética-materialista do conhecimento real e significa, portanto:

[...] um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua fun-

ção objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social (Kosik, 1976, p. 61).

Assim, delimitar um objeto de estudo a ser investigado não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. A totalidade concreta não é tudo e nem é a busca do princípio fundador de tudo (Frigotto, 2008).

Investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui (Kosik, 1976, p. 15).

Nesse sentido, destaca-se que este estudo, através do MHD, buscou-se compreender a essência dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais e não somente sua aparência com o intuito de buscar a totalidade concreta do fenômeno estudado.

2.2 Abordagem e Tipo de Pesquisa

A abordagem metodológica desta pesquisa está embasada em critérios específicos da pesquisa qualitativa. Para tanto, salienta-se que a pesquisa qualitativa tem características intrínsecas que a torna muito difícil de ser caracterizada. Desta forma, o paradigma qualitativo apresenta dificuldades inerentes pelo fato da variedade de tradições, tais como, filosóficas, epistemológicas e metodológicas (Patton *apud* Alves, 1991).

Para Sandin Steban (2010) a pesquisa de abordagem qualitativa:

[...] consiste em uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também a descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (Sandin Steban, 2010, p. 127).

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não se detém em dados numéricos e quantificáveis, mas têm como objeto de estudo os aspectos arraigados dos grupos sociais.

Para os pesquisadores que fazem uso dessa abordagem, o propósito é compreender os esclarecimentos teóricos e científicos ou empíricos das coisas ou contextos, tendo como intenção a apropriação da subjetividade dos processos sociais (Gerhardt; Silveira, 2009).

Minayo (2001) reforça as utilidades da pesquisa qualitativa para depreender atos e sentidos, bem como a cultura, os apegos, as confianças e os costumes nos

diversos espaços produtores de similaridades. Por isso, tornam-se como características singulares da pesquisa qualitativa: a objetividade na descrição de fatos, as divergências de experiência do mundo por inteiro e em nível local, com foco nos intercâmbios de informações entre os sujeitos.

Para Alves (1991) o processo investigativo de uma pesquisa científica qualitativa, não se pode deixar de valorizar o envolvimento do pesquisador no sentido da interação com documentos e participantes, afinal é necessário que se apreenda os significados por eles atribuídos aos fenômenos estudados.

É também compreensível, neste momento, que os rumos do estudo vão sendo alinhados de modo progressivo durante toda a investigação e assim, os dados resultantes deste processo, sejam predominantemente descritivos e expressos através de palavras (Alves, 1991).

A seguir, cada uma das fases da pesquisa será detalhada com seus respectivos procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados.

2.3 Fases da Pesquisa

Na tentativa da obtenção de um maior número de dados que circundam o objeto desta pesquisa que versa sobre a qualidade do currículo dos Programas Especiais de Formação Pedagógica nos Institutos Federais, as fases deste estudo foram configuradas da seguinte forma: a) Bibliográfica; b) Documental; e c) Coleta em Campo.

O detalhamento das fases sugeridas nesta pesquisa será descrito a seguir nas subseções.

2.3.1 Fase Bibliográfica

A primeira fase deste estudo foi constituída por uma pesquisa de cunho bibliográfico em três bases de indexação de textos acadêmicos e científicos (Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que foi desenvolvida por meio da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), utilizando a Plataforma Digital (*Parsifal*) e embasada no Protocolo Prisma de Okoli (2019), cujo detalhamento dos procedimentos e das técnicas utiliza-

das para a sua elaboração serão apresentados no terceiro capítulo desta tese.

2.3.2 Fase Documental

A segunda fase deste estudo consistiu em uma pesquisa de caráter documental que foi desenvolvida por meio de análises dos documentos nacionais que norteiam as Políticas Educacionais, Curriculares e de Formação de Professores, bem como os documentos oficiais que subordinam os Programas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados pelos Institutos Federais.

Neste sentido, esta autora acredita ser necessário apresentar inicialmente que na literatura especializada, existem inúmeras possibilidades para denominar a pesquisa documental. Posto isso, por não haver consenso em torno de uma definição, existem diversas possibilidades de nomear o trabalho com documentos, tais como: técnica, pesquisa, método ou análise documental (Cellard, 2008).

Lüdke e André (1986, p. 45) apontam que “[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões, ou hipóteses de interesse”. As referidas autoras utilizam em seus textos, tanto a terminologia análise, quanto técnica documental para denominar a utilização de documentos em pesquisa.

Em relação à terminologia, Evangelista (2012) utiliza em seus textos, tanto a expressão análise documental, quanto pesquisa documental. Nesta perspectiva, independente de conceitos sobre terminologias, é salutar a seguinte compreensão sobre a pesquisa documental:

O método é absolutamente fundamental, pois implica uma determinada forma de tratar, analisar, contrapor, desconstruir ou construir uma interpretação dos documentos e, por essa via, dar acesso às várias “realidades” que incorpora. É essencial considerar a maior ou menor capacidade da teorização de dar conta de suas múltiplas determinações (Evangelista, 2012, p. 64).

Para Cellard (2008, p. 295), “[...] a análise documental apresenta também algumas vantagens significativas; [...] elimina ao menos em parte a eventualidade de qualquer influência a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador”. Diante do que foi exposto, independente da terminologia a ser utilizada é necessário compreender que “[...] uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com objetivo de construir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas

capazes de lhe fornecer informações interessantes” (Cellard, 2008, p. 298).

Nesse sentido, Cellard (2008) afirma que existem cinco critérios que devem ser verificados em uma análise documental, são eles: a) o contexto; b) os autores; c) a autenticidade e confiabilidade do texto; d) a natureza do texto; e e) os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Com esses critérios estabelecidos, o pesquisador consegue interpretar o contexto social em que o documento foi construído, permitindo a interpretação do que foi dito em sua totalidade. A perspectiva de Cellard (2008) está em consonância com o pensamento de análise referendado por Evangelista e Shiroma (2019), afirmando que cabe ao pesquisador:

[...] interpelar o documento e verificar por que foi organizado em torno de determinados termos e porque contém um tipo específico de argumentação; que medida propõe como a justifica, por que foram escolhidas em detrimento de outras, quem a financia, quais mudanças acarretam, a que grupos favorece ou prejudica? Para que foi produzido? A que fins se prestam? Por qual classe social ou fração de classe foi demandado e para qual classe social ou fração de classe foi ordenado? Que elementos ideológicos foram utilizados para produzir o consenso em torno da política em tela? Em outras palavras: quais as implicações de determinados discursos, concepções e ideologias que veiculam para a educação? (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 90).

Com esse pensamento, Evangelista e Shiroma (2012) consideram que é necessário que o pesquisador assuma uma postura crítica frente aos documentos analisados, na tentativa de identificar os objetivos e a relação com o contexto social imbricado.

Assim, para Evangelista (2012), uma pesquisa documental pode apresentar inúmeros sentidos, bem como conduzir à construção de conhecimentos diversos, apontando desta forma para uma obtenção de consciência por parte do pesquisador.

Afinal, através da análise e compreensão da fonte documental, o pesquisador organiza as características históricas de um determinado contexto e analisa suas transformações ao longo do tempo (Evangelista, 2012).

A mesma autora complementa, afirmando:

Trata-se do papel posto para os intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (Evangelista, 2012, p. 57).

Neste sentido, cabe ao pesquisador compreender as fontes documentais e como as mesmas podem ser utilizadas como possibilidade de transformação de um determinado contexto analisado.

Desta forma, para localizar o *corpus* documental desta pesquisa foi realizada uma busca em *sites* oficiais (<https://www.gov.br/inep/pt-br>) que permitiu encontrar as instituições ofertantes dos Programas Especiais de Formação Pedagógica nos Institutos Federais.

Em seguida, foi realizada uma busca dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos Programas Especiais de Formação Pedagógica (PEFP) que são ofertados pelos Institutos Federais que foram encontrados nos *sites* das instituições ofertantes.

Por fim, foi realizada uma busca no *site* do Conselho Nacional de Educação (CNE), localizado no *link* (<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>), pelos documentos normativos que regulamentam os cursos de Formação de Professores, conforme listagem abaixo:

Quadro 1 – Resoluções do Conselho Nacional de Educação tratadas no *corpus* documental da pesquisa

Resolução	Definição/Disposição
Resolução CNE/CEB n.º 02/1997	Dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica Docente para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio.
Resolução CNE/CEB n.º 06/2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio que trata sobre a obrigatoriedade da Formação Pedagógica para docentes graduados que não são licenciados para atuar na Educação Profissional.
Resolução CNE/CP n.º 02/2015	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.
Resolução CNE/CP n.º 02/2019	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).
Resolução CNE/CP n.º 01/2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica também regulamenta pontos dos PEFPD, destacando o art. 53 no parágrafo 2º que dispõe que os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, são assegurados o direito de participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica.
Resolução CNE/CP n.º 01/2022	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação) que vai tratar também dos aspectos formativos do docente que irá atuar na EPTNM e reforçar a importância do curso de Formação Pedagógica para qualificar o docente graduado que não é licenciado.
Resolução CNE/CP n.º 4/2024	Dispõe sobre as 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).

Fonte: Site do Conselho Nacional de Educação – CNE (2024).

Diante do exposto, ressalta-se que é de suma importância apresentar muita cautela e cuidado com as fontes selecionadas para análise. Shiroma, Campo e Garcia (2005, p.431) advertem que “[...] apesar do acesso facilitado aos documentos proporcionado pela *internet*, ainda carecemos de ferramentas diversificadas de conceitos e teorias para analisar os textos que propõem mudança nas políticas”. Desta forma, os autores destacam que:

O estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente ‘desprezados’ nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem” (Shiroma; Campo; Garcia, 2005, p.431).

Os documentos utilizados neste estudo foram analisados seguindo critérios pré-estabelecidos pela pesquisadora com o intuito de extrair informações pertinentes e precisas para esta etapa da pesquisa, pois concorda-se com Cellard (2008, p. 295) quando afirma:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Nesta perspectiva, ao selecionar as fontes documentais desta pesquisa, tentou-se compreender não só a aparência dos documentos, mas a essência do que está por trás da sua constituição. Essa perspectiva comunga com o pensamento de Evangelista e Shiroma (2019) indicando que documento é:

[...] a essência da política, mas, ao mesmo tempo, esconde-a. Precisamos de um método para desconstruir este todo ingenuamente percebido em sua aparência, para chegarmos à produção de teoria, de conhecimento sobre o objeto, sua estrutura e sua dinâmica (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 89 – 90).

A seguir, serão tratados os procedimentos utilizados na terceira fase da pesquisa que abordará a sistemática da pesquisa de campo.

2.3.3 Fase da Coleta em Campo – Aplicação de questionário

Para a compreensão do trato metodológico adotado na fase da pesquisa de campo, faz-se necessário o entendimento inicial quanto aos participantes da pesquisa que segundo o Art. 2.º da Resolução n.º 510/2016 apresenta a seguinte definição:

XIII - participante da pesquisa: indivíduo ou grupo, que não sendo membro da equipe de pesquisa, dela participa de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento e também, quando couber, de assentimento, nas formas descritas nesta resolução [...] (Conselho Nacional de Saúde, 2016, p. 02).

Assim, os participantes desta pesquisa foram definidos seguindo os seguintes Critérios de Inclusão: a) Coordenadores dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, Servidores do Instituto Federal e de ambos os sexos; e b) Egressos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, de ambos os sexos, que fossem docentes do Instituto Federal e que tivessem realizado o Curso de Formação Pedagógica no Instituto Federal.

Os Critérios de Exclusão definidos neste estudo foram: a) Coordenadores e Egressos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, que estivessem afastados de suas atividades, por qualquer motivo no período de realização da pesquisa.

Quanto ao instrumento de coleta de dados utilizado nesta fase da pesquisa, foi proposto um questionário eletrônico, enviado por *e-mail* aos participantes deste estudo, no intuito de compreender as percepções destes sujeitos sobre a qualidade curricular do processo formativo investigado (APÊNDICES “E” e “F”).

Segundo Silva *et al.* (1997), o questionário eletrônico é aquele que utiliza meio digital para a sua realização e que a aplicação pode ser executada através do envio por *e-mail*, ou disponibilizando em uma página e/ou recurso (aplicativo) com utilização da *internet*.

O questionário elaborado foi compreendido como o mais adequado para esta fase da investigação e com os devidos cuidados éticos, indicados na Carta Circular n.º 1/2021-CONEP/SECNS/MS, a qual dispõe sobre “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual” e que serão tratados na próxima seção deste capítulo que versa sobre os aspectos éticos da pesquisa.

Hipólito *et al.* (1996) destacam que o questionário eletrônico apresenta algumas vantagens como: agilidade na aplicação, no controle das respostas; agilidade na tabulação dos resultados; facilidade de utilizar maiores amostras; flexibilidade e diversidade a elaboração de questões; baixo custo de implementação; e exigência de resposta completa.

Para além das vantagens, há também desvantagens quanto à aplicação de questionários através da *internet*, tais como: definição da amostra, já que as listas de endereços eletrônicos geralmente sofrem alterações, e, apesar do aumento do uso

da *Internet*, boa parte da população ainda não possui endereço eletrônico (Scornavacca Jr.; Becker; Andraschko, 2001). Essa perspectiva não se aplica para este estudo, uma vez que todos os sujeitos elegíveis possuem conta de *e-mail* institucional do Instituto Federal ao qual são vinculados.

Outro aspecto que deve ser considerado quanto ao uso da *internet*, bem como das mídias digitais e suas tecnologias para o armazenamento, manipulação e distribuição da informação é que:

O uso indiscriminado da tecnologia eletrônica para produzir, armazenar, manipular e distribuir informações de todos os tipos é uma das grandes aquisições da era da informação. A chegada das tecnologias digitais para a manipulação de textos, sons e imagens visuais, tem tornado as possibilidades quase ilimitadas. O material pode, não somente ser manipulado em sua própria forma, mas pacotes multimídia podem ser criados, copiados, editados e reempacotados, através do download servindo o usuário individual ou gerando produtos completamente novos que pode ser disponibilizados no mercado aberto das informações (Cornish, 1997, p. 284).

Após a definição dos sujeitos deste estudo e do instrumento de coleta de dados utilizado, a fase de campo da pesquisa respeitou algumas etapas e que serão listadas abaixo:

- Mapeamento na Plataforma Nilo Peçanha dos Institutos Federais que tinham a oferta dos Programas Especiais de Formação Pedagógica.
- Encaminhamento por *e-mail* de uma Carta Convite aos Diretores Gerais dos *campi* que ofertam os Programas Especiais de Formação Pedagógica (APÊNDICE “A”).
- Os Diretores Gerais encaminharam assinados os Termos de Compromisso de Participação em Pesquisa (APÊNDICE “B”).
- Submissão da Proposta de Investigação aos Comitês de Ética na Pesquisa das Instituições Proponente (Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD) e Coparticipantes (Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS; Instituto Federal Farroupilha – IFFAR; Instituto Federal de São Paulo – IFSP; Instituto do Triângulo Mineiro – IFTM; Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG; Instituto Federal de Goiás – IFG; Instituto Federal do Maranhão – IFMA; Instituto Federal de Rondônia – IFRO) da pesquisa. Vale ressaltar que a submissão da Proposta na Plataforma Brasil aconteceu em novembro de 2023 e a última liberação das instituições proponentes aconteceu em fevereiro de 2024.
- Os Diretores Gerais foram acionados por *e-mail* institucional para que fornecessem os contatos dos coordenadores dos Programas Especiais de Formação Pe-

dagógica.

- Os Coordenadores dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais foram contactados por *e-mail* institucional para esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como para que fornecessem os contatos dos egressos e para que autorizassem o início da coleta de dados mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE “C”).

- Aplicação do questionário para os coordenadores no período de fevereiro de 2024 a fevereiro de 2025 (APÊNDICE “E”).

- Os egressos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais foram contactados por *e-mail* institucional para esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como para que autorizassem o início da coleta de dados mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE “D”).

- Aplicação do questionário para os egressos no período de fevereiro de 2024 a fevereiro de 2025 (APÊNDICE “F”).

- E por fim, foi dado início à análise de dados.

Nesse sentido, foi utilizada a estratégia de pesquisa denominada “Estudo de Caso”, por não ser possível obter um grande quantitativo de respondentes dos questionários.

Dessa forma, entendeu-se que o “Estudo de Caso” seria o método mais adequado para se tratar de forma ampla um assunto específico e que segundo Yin (2001) permite aprofundar um determinado conhecimento, oferecendo elementos para novas investigações sobre uma temática, sem perder o sentido científico, uma vez que pode ser direcionado para um grupo pequeno e que para este estudo os participantes correspondem: a) 02 coordenadores; e b) 05 egressos.

Posto isso, a análise de dados escolhida para este estudo foi desenvolvida através da utilização dos Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2013), que foram considerados por estabelecer os fundamentos/embasamentos epistemológicos de cunho social e histórico, na tentativa de apreender as significações dos sujeitos participantes da pesquisa.

Para Aguiar e Ozella (2013), tal mecanismo analítico trata de um constructo que se caracteriza por apresentar uma relação entre as significações e a realidade inserida pelo sujeito participante da pesquisa. Afinal, o real pode não está tão evidente e assim ser apenas uma aparência e, desta forma, as análises permitem se

valer da compreensão das interações sociais, históricas, econômicas e outras. O que permite chegar ao entendimento do momento histórico e subjetivo do instante da aplicação do instrumento de coleta de dados.

A matriz analítica selecionada para esta pesquisa, na concepção de seus idealizadores, Aguiar e Ozella (2013, p. 301), aponta que a reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos [...] está pautada em uma visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário irmos para além das aparências”.

Os Núcleos de Significação são concebidos como um procedimento que auxilia na apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. Afinal, o sujeito, que é construído de modo histórico, precisa ser evidenciado por meio da palavra que é entendida como um pronunciamento do pensamento que se traduz e carrega sentidos e significados envolvidos na plenitude da subjetividade (Aguiar; Ozella, 2013).

Desta forma, para esta análise, é necessário compreender as significações das palavras e suas significações expressas pelos documentos e pelos sujeitos participantes da pesquisa. Portanto, as referidas expressões são únicas, mas a subjetividade foi construída no social e no histórico e está imbricada no sujeito (Aguiar; Ozella, 2013).

Aguiar e Ozella (2013), quando desenvolveram a técnica dos Núcleos de Significação, propuseram três etapas de execução. A primeira etapa é a **Organização dos pré-indicadores** e refere-se às “[...] palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem” (Aguiar; Ozella 2013, p. 308).

Nesta etapa a pesquisadora foi tentando compreender a essência das palavras com significado, pois para Aguiar e Ozella (2013, p. 308) “Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito”.

A segunda etapa intitulada **Articulação dos pré-indicadores** refere-se às palavras selecionadas que foram organizadas em agrupamentos de acordo com suas similaridades, complementaridades ou contraposições, na tentativa de se perceber como se articulam constituindo a realidade abstrata. Assim, os pré-indicadores são categorizados, considerando seus limites e perspectivas.

A **Construção dos Núcleos de Significação** é uma etapa desta técnica de análise, em que as significações devem: “[...] ser entendidas como um momento su-

perior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes, movimento subordinado à teoria, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido” (Aguilar; Ozella, p. 310).

Os resultados obtidos através da técnica dos Núcleos de Significação foram interpretados e discutidos com embasamento teórico, de acordo com as etapas supracitadas, no intuito de que a compreensão e as inferências adequadas sejam realizadas.

Vigotski (2004, p. 150), inspirado em Marx e Engels, aponta que “[...] se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas”. No próximo subitem, serão tratados os aspectos éticos que embasaram esta pesquisa.

2.4 Aspectos éticos da pesquisa

A metodologia desta pesquisa envolveu análises bibliográfica, documental e de campo (onde foi utilizado um questionário eletrônico aos participantes).

Desta forma, este estudo seguiu os preceitos éticos da Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata das normas em pesquisas que envolvem seres humanos em ciências humanas e sociais.

Segundo Chauí (1994, p. 340), o termo ético advém do sentido grego de *ethos*: “caráter, índole natural, temperamento”. Em outra perspectiva, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) aponta que ético é:

[...] uma característica distinta e inerente à atividade humana, em vez de algum tipo de acréscimo alheio que ocorre apenas em algumas circunstâncias “especiais”, como na resolução de dilemas morais. Dimensões éticas e propósitos são inerentes ao modo como fazemos as coisas; ou melhor, elas são essenciais para agir e perceber o mundo em práticas transformadoras colaborativas e, portanto, para também conhecer e ser (ANPED, 2021, p. 26).

Posto isso, esta pesquisa primou por respeitar os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, de acordo com o Art. 3º da Resolução n.º 510/2016. São princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais:

- I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;
- II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;

- III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- V – recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
- VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;
- IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e
- X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário (Conselho Nacional de Saúde, 2016, p. 04).

Assim como os princípios éticos da pesquisa com seres humanos são necessários para um bom andamento de um processo investigativo, é de suma importância que o pesquisador, bem como os sujeitos, envolvidos na investigação, tenham ciência de seus direitos. Segundo o Art. 9º da Resolução n.º 510/2016, são assegurados aos participantes de uma pesquisa:

- I - ser informado sobre a pesquisa;
- II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III - ter sua privacidade respeitada;
- IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
- VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa (Conselho Nacional de Saúde, 2016, p. 05).

Assim, foi solicitada a colaboração dos participantes da pesquisa, de maneira cordial, lembrando que os mesmos foram alertados sobre seus direitos, os riscos e benefícios da pesquisa, de modo que também foram esclarecidos sobre possíveis constrangimentos que pudessem ocorrer durante a realização da investigação.

Desta forma, os benefícios da participação dos sujeitos na pesquisa são, sobretudo, indiretos e coletivos, visando à produção e à apropriação de conhecimentos produzidos sobre os desafios, as dificuldades e a qualidade dos currículos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais para e na Educação Profissional e Tecnológica.

Foi informado aos participantes que os mesmos possuíam autonomia para

desistir a qualquer momento de colaborar com a pesquisa, bastasse que informassem à pesquisadora responsável por este estudo e assim a solicitação seria atendida.

A pesquisa apresentou características de beneficência, ou seja, fundamentou-se quanto à relevância, utilidade social e acadêmica deste estudo. Por isso, destaca-se a importância do engajamento dos participantes da pesquisa no intuito de compreender a necessidade e importância do estudo em questão.

Sabe-se que toda pesquisa que envolve seres humanos possui riscos. Os riscos previsíveis deste estudo estavam relacionados ao caráter não físico, como constrangimento dos participantes em responder às perguntas propostas no questionário. A identidade dos sujeitos foi preservada e não foi permitido expor algumas dificuldades no processo da pesquisa.

Desta forma, foram asseguradas (segundo a Resolução n.º 510/2016), medidas, providências e cautelas que serão utilizadas para enfrentar possíveis riscos e danos aos participantes, tais como:

- Garantir o sigilo em relação às respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos;
- Garantir privacidade durante a coleta de dados, com uma abordagem humanizada, optando-se por apresentar-se sempre disponível para atender as possíveis dúvidas, bem como realizar uma escuta atenta e pelo acolhimento, ressaltando que a obtenção de informações, será apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa;
- Garantir a não identificação nominal no formulário e no banco de dados, a fim de garantir o anonimato;
- Esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando o participante desejar, sem danos e prejuízos para a pesquisa e para si; Garantir explicações necessárias para responder as questões;
- Garantir a liberdade para não responder questões constrangedoras;
- Garantir a retirada do consentimento prévio, ou simplesmente interrupção do autopreenchimento das respostas e não enviar o formulário, caso haja desista de participar da pesquisa;
- Garantir a liberdade de recusa a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte da pesquisadora;
- Orientar que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá

alterar a condição, as relações civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem;

- Garantir uma abordagem cautelosa considerando e respeitando valores, cultura e crenças dos participantes;
- Garantir a promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro;
- Garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual; Garantir que não haverá interferência da pesquisadora nos procedimentos habituais do seu local de estudo, ou na vida;
- Garantir o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada;
- Garantir o acesso às perguntas somente depois que tenha dado o consentimento;
- Garantir após a conclusão da coleta de dados que será feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem";
- Garantir o direito de indenização diante de danos eventuais;
- Bem como garantir o ressarcimento de despesas utilizadas para participar da pesquisa.

O princípio da Justiça foi garantido nesta pesquisa no sentido que os participantes teriam acesso não somente aos resultados, como também aos benefícios advindos com a pesquisa e informações alcançadas para que pudessem auxiliar em futuras investigações.

Desta forma, este estudo seguiu os seguintes procedimentos éticos:

- Envio dos Termos de Anuência para os Diretores Gerais dos *campi* que ofertam os Programas Especiais de Formação Pedagógica identificando no *e-mail* enviado o convite para participação da pesquisa, devidamente acompanhado de síntese do projeto com os respectivos objetivos da investigação;
- Submissão da pesquisa para o Comitê de Ética, bem como autorização para início da investigação por meio dos seguintes Pareceres Consubstanciados das instituições: Proponente (CAAE n.º 73766923.5.0000.5160) e Coparticipantes (CAAE n.º 73766923.5.3001.5473; CAAE n.º 73766923.5.3008.8082; CAAE n.º

73766923.5.3003.5653; CAAE n.º 73766923.5.3004.5154; CAAE n.º 73766923.5.3007.5574; e CAAE n.º 73766923.5.3002.8507);

- Apresentação da pesquisa para cada participante no momento e solicitação de participação da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), buscando respeitar os direitos dos mesmos, o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Em síntese, este capítulo, objetivou apresentar os aportes teóricos e metodológicos da pesquisa sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados pelos Institutos Federais e no próximo capítulo será apresentada a Revisão Sistemática da Literatura que objetiva justificar de modo científico a presente pesquisa, pois versa sobre o levantamento bibliográfico que embasou a definição e o ineditismo deste estudo.

3 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE OS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Este capítulo versa sobre a constituição de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que trata sobre a temática dos Programas Especiais de Formação Pedagógica nos Institutos Federais.

3.1 Aspectos metodológicos da construção da Revisão Sistemática da Literatura

Uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) é compreendida, segundo Diniz-Pereira (2022), como um levantamento bibliográfico que tem por base uma análise de produções que favorecem para a realização de discussões teóricas sobre determinada temática, por meio de análise da literatura publicada do que já se sabe sobre temas específicos.

Diniz-Pereira (2022) afirma que a RSL se torna essencial para uma investigação, pois serve para avaliar como se encontra o campo da pesquisa e saber quais as tendências, as lacunas, principais autores que estudam uma referida temática, as principais metodologias utilizadas, os achados e as conclusões mais relevantes.

Assim, Silva e Menezes (2005) apontam que a Revisão Sistemática da Literatura:

[...] resultará do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema e o problema de pesquisa escolhidos. Permitirá um mapeamento de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema e/ou problema da pesquisa (Silva; Menezes, 2005, p. 37).

Diante disso, para este estudo foi definido o Protocolo Prisma de Okoli (2019) como guia do processo de planejamento, condução e escrita da Revisão Sistemática da Literatura. O *corpus* analítico para a RSL foi definido pelo uso da ferramenta *Parsifal*® de acesso gratuito que se encontra disponível no *site* <https://parsif.al>.

O manuseio da ferramenta *Parsifal*® é bastante intuitivo e disponibiliza recursos com funcionalidades claras e extremamente úteis para auxiliar no processo de estruturação da Revisão Sistemática da Literatura em pesquisas com rigor científico e metodológico.

O *site* que disponibiliza a ferramenta *Parsifal*® é todo escrito em língua inglesa e para utilizá-lo é necessário fazer um cadastro inicial, em seguida já é possível à

elaboração de “reviews”. Na opção de “*Start a new review*” é dado início ao processo de organizar as informações sobre a pesquisa e a revisão bibliográfica.

Quanto às funcionalidades da ferramenta *Parsifal*®, abaixo serão disponibilizadas informações quanto ao planejamento, condução e escrita da Revisão Sistemática da Literatura com utilização deste recurso metodológico:

- **Planning:** essa etapa diz respeito ao planejamento da revisão bibliográfica da pesquisa. Dentro dela, é possível encontrar os seguintes tópicos: a) *Protocol: Objectives, PICOC, Research questions, Keywords and synonyms, Search string, Sources, Selection criteria*; b) *Quality assessment checklist: Questions, Answers, Score*; e c) *Data extraction form*.

- **Conducting:** essa etapa diz respeito à seleção e à extração da bibliografia que será utilizada na pesquisa: *Search, Import Studies, Study selection, Quality assessment, Data extraction, Data analysis*.

- **Reporting:** essa etapa diz respeito aos resultados em relação àquilo que foi selecionado da bibliografia.

A ferramenta *Parsifal*® está em consonância com o Protocolo estabelecido por Okoli (2019) que é estruturado em oito passos que são essenciais para que uma Revisão Sistemática da Literatura tenha rigor científico:

- 1) Identifique o objetivo: necessário para que a revisão seja explícita para seus leitores;
- 2) Planeje o protocolo e treine a equipe: para garantir consistência em como a revisão será executada;
- 3) Aplique uma seleção prática: também chamada de seleção para inclusão, esta etapa exige clareza de critérios sobre quais estudos consideraram para a revisão e quais eliminaram sem maior exame;
- 4) Busque a bibliografia: é a etapa onde serão utilizadas as bases de dados escolhidas para realizar a revisão;
- 5) Extraia os dados: está relacionado à organização sistemática das informações aplicáveis de cada estudo;
- 6) Avalie a qualidade: também chamada de seleção para exclusão que tem por finalidade filtrar os estudos que serão utilizados na revisão;
- 7) Sintetize os estudos: que consiste em desenvolver uma análise dos dados, através de elementos pré-estabelecidos;
- 8) Escreva a revisão: relaciona-se com a escrita com detalhes suficientes de

maneira que outros pesquisadores possam reproduzir seus resultados.

3.2 Aplicação dos oito passos do Protocolo Prisma de Okoli

O objetivo e primeiro passo de estruturação da Revisão Sistemática da Literatura, é o de: “analisar a literatura existente que contempla os Programas Especiais de Formação Pedagógica como temática de investigação científica”.

O segundo passo trata-se do planejamento de um protocolo a ser utilizado no processo de Revisão Sistemática da Literatura. Desta forma, definiu-se o Protocolo Prisma proposto por Okoli (2019) como metodologia, bem como utilização da ferramenta *Parsifal*®.

O terceiro passo é referente à aplicação de uma seleção prática, através da elaboração/estruturação de mecanismos que definissem os critérios de inclusão e exclusão da Revisão Sistemática da Literatura e que serão detalhados mais a frente.

O quarto passo (busca da bibliografia) foi concebido pelo uso da ferramenta *Parsifal*® para definição das bibliografias a serem utilizadas, porém a ferramenta não contemplou dados nas bases de busca selecionadas.

Desta forma, optou-se por uma busca direta nas seguintes bases de dados; a) Portal de Periódicos da CAPES; b) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; e c) Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos Grupos de Trabalho: 1) GT05 - Estado e Política Educacional; 2) GT08 - Formação de Professores; 3) GT09 - Trabalho e educação; 4) GT11 - Política e educação superior; e 5) GT12 – Currículo.

O descritor de busca utilizado foi “Programas Especiais de Formação Pedagógica” e o recorte temporal foi definido tomando como base a Resolução CNE/CP n. 06/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, onde o Título IV, no Art. 40 que trata sobre a Formação Pedagógica como requisito para a atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), estabelecendo assim um período de 2012 a 2024 para catalogar publicações existentes.

O quinto passo está relacionado à extração dos dados e define-se por considerar as terminologias que estivessem presentes nos títulos e resumos dos materiais coletados, de acordo com o estabelecido abaixo:

- a) Inclusão: estudos que tratem dos Institutos Federais e Programas Especi-

ais de Formação Pedagógica.

b) Exclusão: documento duplicado, fora do escopo, escrito em língua estrangeira, que não possibilita acesso ao texto completo e trabalho não acadêmico.

O sexto passo do protocolo trata sobre a avaliação da qualidade dos dados levantados e desenvolvida através da estruturação de questões que possibilitassem a definição dos achados considerados aptos para embasar a escrita da Revisão Sistemática da Literatura.

Desse modo, as questões estabelecidas foram:

- Este achado apresenta no título pelo menos uma destas palavras: Programas Especiais de Formação Pedagógica, Instituto Federal, Educação profissional e Tecnológica?
- Este achado apresenta conceito, dimensões e indicadores relacionados aos PEFP?
- Este achado apresenta possibilidades de ofertas dos PEFP?
- Este achado apresenta lacunas na pesquisa sobre os PEFP?

Após a avaliação da qualidade dos achados foi estabelecido o sétimo passo da pesquisa que trata sobre a sintetização dos estudos que foram definidos da seguinte forma:

Tabela 01 – Quantitativo de estudos encontrados nas bases de dados pesquisadas

BASE DE DADOS	ESTUDOS ENCONTRADOS
PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES	06 ARTIGOS
BDTD	08 DISSERTAÇÕES 02 TESES
ANAIS DAS REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED	03 TRABALHOS

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES; BDTD; Anais das Reuniões Nacionais da ANPED (2024).

Por fim, o oitavo passo do Protocolo trata sobre a escrita da Revisão Sistemática da Literatura e que é apresentada ao longo de todo o texto aqui descrito.

3.3 Análises dos dados encontrados nas bases de indexação

Inicialmente, serão apresentados os artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES (Quadro 2).

Quadro 2 – Artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES

N.º	AUTORES	TÍTULO	ANO
01	JULIANA DE SOUZA SOARES MARIA AUXILIADORA MONTEIRO OLIVEIRA	POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESTUDO DE UM PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES (PEFPD)	2013
02	M.M.M. VIEIRA J. A. VIEIRA R. PASQUALLI	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	2014
03	JULIANA DE SOUZA SOARES MARIA AUXILIADORA MONTEIRO OLIVEIRA	POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES (PEFPD) – DESAFIOS E POSSIBILIDADES	2015
04	MARIA ISA PEREIRA CARDOSO GONÇALVES ISABELLE DE LUNA ALENCAR NORONHA	PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, UMA REFLEXÃO HISTÓRICA	2021
05	IVAN FORTUNATO OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO LILIANA SOARES FERREIRA	UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE	2022
06	JACINTA LUCIA RIZZI MARCOM RICARDO REZER	POTENCIALIDADES DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE GADAMER PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE	2023

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES (2024)

Ao realizar uma análise mais detalhada dos dados levantados e que estão apresentados nos artigos descritos no Quadro 2, notou-se que os estudos desenvolvidos abordavam aspectos relacionados: a) às Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica; b) aos desafios enfrentados pelos docentes neste processo formativo; c) sobre reflexões históricas dos Programas Especiais de Formação Pedagógica; d) levantamento bibliográfico de Teses e Dissertações que abordavam a temática dos Programas Especiais de Formação Pedagógica; e e) a uma visão paradigmática/filosófica sobre a Formação Pedagógica.

Desta forma, os dados acima apontam a possibilidade de uma lacuna para justificar de modo científico a relevância do estudo proposto por esta pesquisadora que trata sobre o cenário nacional da oferta dos PEFPD nos IF, uma vez que nenhum dos estudos apresentou uma abrangência de cunho nacional e não tratou especificamente do *lócus* desta pesquisa.

Destaca-se também que os artigos encontrados foram publicados em anos diferentes (2013, 2014, 2015, 2021, 2022 e 2023), permitindo uma compreensão de que esta temática não vem sendo muito pesquisada. Outro ponto observado é que de 2016 a 2020 não foram encontradas pesquisas relacionadas, apontando para um intervalo considerável sem achados, reforçando assim, a relevância científica da proposta deste estudo.

Outro destaque desta Revisão Sistemática da Literatura apresentado no Quadro 2, trata-se sobre a repetição de autores (Juliana de Souza Soares e Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira), que foi evidenciado nos artigos localizados nos números 01 e 03 que permitiu refletir sobre as seguintes possibilidades: a) as autoras podem ser estudiosas de referência da área; b) as autoras podem está se dedicando à temática da pesquisa com frequência; e c) as autoras podem ter, ou participar de grupos de pesquisa relacionados com a temática.

Tais reflexões foram utilizadas como embasamento para a obtenção de mais informações acerca dos estudos relacionados sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica para Docentes - PEFPD e assim potencializaram as discussões acerca da temática nesta investigação.

Foi observado também que os artigos localizados no número 01 “Políticas para a Formação de Professores para a Educação Profissional: estudo de um Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – (PEFPD)” e número 03 “Políticas para a Formação de Professores para Educação Profissional: Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD) – Desafios e Possibilidades” são recortes da dissertação localizada no número 02 “Políticas para Educação Profissional: um estudo de caso sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente em uma instituição de ensino técnico de Belo Horizonte” que será abordada a seguir no Quadro 3 que expõe as teses e dissertações selecionadas a partir do levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD):

Quadro 3 – Produções encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DE PESQUISA	PROGRAMA
01	NEUZA MARIA DE SOUZA FEITOZA	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES, QUE JÁ SÃO PROFESSORES	2013	DISSERTAÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
02	JULIANA DE SOUZA SOARES	POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO DE BELO HORIZONTE	2013	DISSERTAÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
03	VANESSA PIEDADE GONTIJO FARIA	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESTUDO DA FORMAÇÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO E DO TRABALHO DO PROFESSOR DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES	2014	DISSERTAÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
04	CLÓVIS RICARDO REMOR	FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA	2015	DISSERTAÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
05	ANGELA ROSINA ALLEXIUS MATTÉ	O ENSINO DE DIDÁTICA NO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UTFPR – MEDIANEIRA-PR, DE 2005 A 2012	2015	DISSERTAÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIA – FFC UNESP

06	JOSÉ FERRARI JUNIOR	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE UM PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE EAD	2018	DISSERTAÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
07	ANDREA CRISTINA DOS SANTOS	PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CENTRO PAULA SOUZA/SP: UMA ANÁLISE CRÍTICA (VOLUME I)	2021	DISSERTAÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
08	GILDENY DE ALMEIDA RODRIGUES	O CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DO PROGRAMA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA)	2022	DISSERTAÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
09	CRISTIANE ANTUNES ESPINDOLA	A CONSTITUIÇÃO DA APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E DILEMAS	2022	TESE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
10	EVANDRO ARAÚJO DE AQUINO	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL : ESTUDO DE CASO DO SENAC ACRE SOBRE OS IMPACTOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	2023	TESE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2024).

Inicialmente o que chamou atenção na análise dos dados foi o fato de não ter sido localizada nenhuma tese que tratasse sobre a temática antes do ano de 2022, os achados foram somente em dissertações nos anos de 2013, 2014, 2015, 2018 e 2021.

Destaca-se também que as pesquisas sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica (Teses e Dissertações), iniciaram em 2013, tendo dois intervalos sem pesquisas relacionadas, entre 2015 e 2018, bem como entre 2018 e 2021. Este resultado aponta para a relevância desta pesquisa, pelas poucas evidências e por não ser uma temática estudada com frequência e afinco no campo acadêmico da Formação de Professores.

Outros aspectos evidenciados são referentes às pesquisas 04 (Formação e Profissionalização Docente: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR – Câmpus Medianeira) e 05 (O ensino de didática no Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR – Medianeira-PR, de 2005 a 2012) que apontaram os seguintes destaques: a) as pesquisas foram realizadas na Universidade Estadual Paulista (UNESP); b) são do mesmo Programa de Pós-graduação (Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências); e c) foram desenvolvidas no mesmo ano (2015).

Ao realizar uma análise mais atenta sobre os dados das dissertações apontadas nos números 04 e 05 do Quadro 3, percebeu-se que os estudos pertenciam à Linhas de Pesquisa diferentes e que os orientadores não eram os mesmos, apontando assim para um interesse pela temática no ano de 2015 no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP.

Outro destaque é que na dissertação desenvolvida pelo autor Clóvis Ricardo Remor (2015) que pertence à Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais”, foi realizada uma análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR – Câmpus Medianeira. Na dissertação da autora Angela Rosina Allexius Matté (2015), pertencente à Linha de Pesquisa “Filosofia e História da Educação no Brasil” foi tratado o Ensino da Didática no Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR – Câmpus Medianeira com um recorte temporal de 2005 a 2012, apontando assim para rumos analíticos em perspectivas distintas nos dois materiais encontrados.

Observou-se também que as temáticas dos estudos analisados neste levan-

tamento bibliográfico da BDTD, estavam dialogando com aspectos sobre: a) a Política de Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT); b) as representações sociais de discentes nos Programas Especiais de Formação Pedagógica; c) a análise específica de algum Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de alguma instituição ofertante dos PEFPD; d) a compreensão de como os professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) aprendem o exercício da docência; e e) a análise dos impactos de um determinado tipo de metodologia no processo formativo.

Destacam-se, as dissertações de número 02 (Políticas para Educação Profissional: um estudo de caso sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de docente em uma instituição de ensino técnico de Belo Horizonte) e de número 03 (Políticas Públicas para a Educação Profissional: estudo da formação/profissionalização e do trabalho do professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de docentes) que tiveram o mesmo *lócus* de pesquisa e analisaram o curso de uma instituição que trabalha com Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em Belo Horizonte - MG.

A dissertação da autora Juliana de Souza Soares (2013) que se encontra no número 02 do Quadro 3 teve por objetivo principal da investigação “analisar o papel desse Programa na formação/profissionalização de docentes para EPT”. Já a dissertação da autora Vanessa Piedade Gontijo Faria (2014) localizada no número 03 do Quadro 4 objetivou “investigar a formação/profissionalização, o trabalho e as condições salariais vivenciadas pelo perfil de professor que ministra aulas no referido Programa”. Apesar das duas pesquisas terem sido realizadas em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as mesmas não realizaram um levantamento destes Programas Especiais de Formação Pedagógica Docente (PEFPD) enfatizando a abrangência de todo o território nacional como é objetivado nesta pesquisa.

Os estudos descritos no Quadro 3 indicam que 09 pesquisas foram realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sudeste e somente 01 pesquisa na Região Nordeste. O que determina uma lacuna de pesquisas relacionadas aos PEFPD em Programas de Pós-graduação de Universidades das demais Regiões Brasileiras.

Prosseguindo às análises do levantamento bibliográfico, foram selecionados os Grupos de Trabalho (GT) da ANPED Nacional e os trabalhos vinculados que mais

se aproximavam com a temática dos Programas Especiais de Formação Pedagógica e que serão apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Grupos de Trabalho das Reuniões Nacionais da ANPED

NÚMERO DO GT	NOME DO GT
05	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL
08	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
09	TRABALHO E EDUCAÇÃO
11	POLÍTICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR
12	CURRÍCULO

Fonte: Anais das Reuniões Nacionais da ANPED (2024)

Na pesquisa bibliográfica aqui desenvolvida será apresentado o levantamento da literatura que foi desenvolvido no âmbito dos anais de eventos científicos da ANPED Nacional que considerou às Reuniões realizadas de acordo com o recorte temporal definido neste estudo (2012 a 2024), conforme consta na Tabela 02.

Tabela 02 – Quantitativo de trabalhos encontrados nas Reuniões da ANPED Nacional (2012 – 2024)

REUNIÃO	GT	TRABALHO
35ª REUNIÃO ANUAL PORTO DE GALINHAS – PE / 2012	00	00
36ª REUNIÃO NACIONAL GOIÂNIA – GO / 2013	00	00
37ª REUNIÃO NACIONAL FLORIANÓPOLIS – SC / 2015	GT 08 (FORMAÇÃO DE PROFESSORES)	01
38ª REUNIÃO NACIONAL SÃO LUÍS – MA / 2017	00	00
39ª REUNIÃO NACIONAL NITERÓI – RJ / 2019	GT 09 (TRABALHO E EDUCAÇÃO)	01

	GT 11 (POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR)	01
40ª REUNIÃO NACIONAL BELÉM – PA / 2021	00	00
41º REUNIÃO NACIONAL MANAUS – AM /2023	00	00

Fonte: Anais das Reuniões da ANPED Nacional (2024)

A Tabela 02 apresenta três pontos de destaque e que serão discutidos a seguir. O primeiro ponto trata da frequência de realização das Reuniões da ANPED que em 2012 e 2013 eram anuais e após o ano de 2013 as Reuniões foram realizadas de modo bianual (2015, 2017, 2019, 2021 e 2023).

O segundo ponto destacado diz respeito às cinco Regiões do Brasil que são contempladas como palco do evento no recorte temporal definido para este estudo (02 no Nordeste, 01 no Centro-Oeste, 01 no Sul, 01 no Sudeste e 02 no Norte), o que torna a realização da reunião executada de forma bem democrática.

O terceiro destaque desta análise é quanto aos Grupos de Trabalho (GT) e o quantitativo de trabalhos que foram encontrados sobre a temática pretendida: a) 03 Grupos de Trabalho (Formação de Professores - 08; Trabalho e Educação - 09; e Política e Educação Superior - 11); e b) 03 trabalhos (01 em 2015 e 02 em 2019). Considera-se então que a temática proposta nesta pesquisa é pouco investigada, tornando-a relevante, coerente, potente e inédita.

Abaixo, serão apresentados os trabalhos catalogados nos anais da ANPED Nacional como pertinentes para a realização de uma discussão sobre pesquisas relacionadas aos Programas Especiais de Formação Pedagógica:

Quadro 5 – Trabalhos selecionados da ANPED Nacional (2012 – 2024)

Nº	GT	ANO / REUNIÃO	TRABALHO	AUTOR
01	08	2015 / 37ª REUNIÃO FLORIANÓPOLIS/ SC	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: POSSIBILIDADES E LIMITES DO PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO	CINTHIA GONÇALVES DE ASSUNÇÃO

02	09	2019 / 39ª REUNIÃO NITERÓI/RJ	PROFISSIONALIZAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PRO- FESSORES DA EDUCAÇÃO PROFIS- SIONAL E TECNOLÓGICA	CÉLIA TANAJURA MACHADO JULIANA SOARES FERREIRA
03	11	2019 / 39ª REUNIÃO NITERÓI/RJ	EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE: AINDA DISCUTIMOS A DICOTOMIA DA FORMAÇÃO PARA OS CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS OU PARA OS CONHECIMENTOS PEDA- GÓGICOS-DIDÁTICOS?	SILVIA REGINA CANAN

Fonte: Anais das Reuniões da ANPED Nacional (2024)

As análises realizadas acerca do Quadro 5, apontaram que os três trabalhos encontrados são de autores diferentes e que foram submetidos para GT distintos: a) Trabalho 01 – GT 08 (Formação de Professores); b) Trabalho 02 – GT 09 (Trabalho e Educação); c) Trabalho 03 – GT 11 (Política e Educação Superior).

O que permite compreender para esta Revisão Sistemática da Literatura que os Programas Especiais de Formação Pedagógica podem ser estudados por inúmeras vertentes da Educação, tal como foi detectado nos GT da ANPED: a) Formação de Professores; b) Trabalho e Educação; e c) Política de Educação Superior.

Outro ponto de destaque, diz respeito à 39ª Reunião realizada em Niterói/RJ (2019) que pode ser considerado o evento que mais debateu sobre a temática da Formação Pedagógica (02 trabalhos), seguida da 37ª Reunião realizada em Florianópolis/SC (2015) com 01 trabalho submetido e apresentado no evento, porém, este indicador não pode ser considerado um número significativo, uma vez que os eventos realizados pela ANPED Nacional são de grande relevância e destaque no que tange às discussões desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação de todo o país.

Ressalta-se que para este levantamento bibliográfico, foram analisados cinco GT, conforme aponta o Quadro 5, citado anteriormente, o que permite uma reflexão de que a temática dos Programas Especiais de Formação Pedagógica não é muito tratada nos trabalhos submetidos para as Reuniões da ANPED Nacional, o que pode ser entendido como uma lacuna quanto a relevância científica de futuras pesquisas sobre a temática em questão.

Destaca-se também que após uma leitura detalhada dos trabalhos analisados no levantamento feito dos eventos nacionais da ANPED, percebeu-se que os estudos resultantes para análise, apresentam objetivos que tratam sobre a Formação

Pedagógica e serão tratados abaixo.

O trabalho localizado no número 01 intitulado “Formação Pedagógica do Professor Universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino” apresenta o seguinte objetivo geral:

[...] compreender de que modo o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) contribui com o processo formativo de futuros professores universitários, investigando às maneiras criadas, por este programa para refletir, organizar e desenvolver o aprimoramento da formação pedagógica dos pós-graduandos de modo a aliarem às competência científica a competência pedagógica na futura atuação docente (Assunção, 2015, p.01).

O trabalho disposto no número 02 intitulado “Profissionalização, formação e trabalho pedagógico dos professores da educação profissional e tecnológica” tem por objetivo geral:

[...] analisar às contribuições resultantes da oferta do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica (PEG) e do Programa de Pós-graduação stricto sensu – Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) para o processo de profissionalização dos professores da EPT e para o trabalho pedagógico por eles desenvolvido (Machado; Ferreira, 2019, p. 01).

No trabalho encontrado no número 03 intitulado “Educação Superior e Formação Docente: ainda discutimos a dicotomia da formação para os conhecimentos específicos ou para os conhecimentos pedagógicos-didáticos?” tem por objetivo geral:

compreender a possibilidade de estabelecer relações entre a ausência de formação pedagógico-didática dos docentes e de políticas definidoras dessa formação e a qualidade do ensino, na Educação Superior, além de atentar para a necessidade da que envolve os conhecimentos do campo específico da formação e os conhecimentos pedagógico- didáticos na perspectiva de entender o Ensino como um importante componente que compõe o tripé que forma a Universidade (Canan, 2019, p. 01).

Assim, os estudos analisados nos GT da ANPED Nacional, abordam a importância da obtenção de conhecimentos pedagógicos para a ação Docente em Nível Superior, mas não tratam sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica Docente para Graduados não licenciados (Bacharéis e Tecnólogos) que atuam como Docentes no Ensino Médio e na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de Nível Médio que é o foco central deste estudo.

Por fim, em se tratando de pesquisas com caráter de abrangência nacional, o Tabela 03 aponta as regiões brasileiras onde os estudos descritos nos levantamentos das três bases de dados foram realizados.

Tabela 03 – Quantitativo de estudos sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica Docente por Regiões Brasileiras (2012 – 2024)

REGIÕES	TRABALHO COMPLETO	ARTIGO	DISSERTAÇÃO	TESE
Sul	02	02	02	02
Sudeste	01	03	05	00
Centro-oeste	00	00	00	00
Norte	00	00	00	00
Nordeste	00	01	01	00

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES, BDTD e ANPEd Nacional (2024)

Os dados apresentados na Tabela 03 apontam que os estudos realizados no período de 2012 a 2024 sobre os PEFPD estão concentrados como *lócus* de pesquisas, instituições das Regiões Sudeste (09 estudos), Sul (08 estudos) e Nordeste (02 estudos), indicando assim, carências de investigações realizadas nas demais Regiões Brasileiras.

3.4 Considerações sobre a Revisão Sistemática da Literatura

Por fim, considera-se que esta Revisão Sistemática da Literatura sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica nos Institutos Federais, realizada com recorte temporal de 2012 a 2024, no Portal de Periódicos da CAPES, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos anais das reuniões da ANPED Nacional, permitiu identificar que os trabalhos completos, os artigos, as dissertações e as teses privilegiaram como objeto de pesquisa, em sua maioria: a) as Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica; b) os desafios enfrentados pelos docentes neste processo formativo; e c) as reflexões históricas dos Programas Especiais de Formação Pedagógica.

Desse modo, pode-se dizer que abordaram temáticas diversas, mas que os Programas Especiais de Formação Pedagógica nos Institutos Federais são pouco privilegiados pelos pesquisadores, tendo como parâmetro o pequeno resultado en-

contrado no levantamento bibliográfico.

Quanto às abordagens metodológicas das pesquisas, houve uma predominância de estudos qualitativos. Os procedimentos metodológicos mais utilizados foram: entrevista, pesquisa documental, questionário, grupo focal e estudo de caso.

Dessa forma, este estudo possibilitou sinalizar para o fato de que, no campo da Formação de Professores, essa temática se configura como um espaço de expansão das pesquisas nessa área do conhecimento. Porém, ainda há necessidade da disseminação dessas pesquisas sobre essa temática quanto aos recortes temporais, geográficos e institucionais.

Este estudo torna-se um forte indicativo de relevância científica para a autora desta pesquisa e para o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, pois permite compreender as lacunas deixadas sobre a temática dos Programas Especiais de Formação Pedagógica - PEPF na perspectiva de abrangência nacional, onde os Institutos Federais - IF são o *lócus* da investigação, possibilitando assim um ineditismo da pesquisa, bem como visa propor contribuições para estudos futuros relacionados dentro do campo científico da Formação de Professores.

No próximo capítulo serão abordados os aspectos referentes à Formação de Professores da/para a Educação Profissional e Tecnológica.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA/PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste capítulo será abordada a caracterização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), considerando aspectos históricos relevantes para a sua concepção.

Em seguida, a Formação de Professores da/para a EPT será tratada, considerando seu contexto e suas características fundantes.

4.1 Educação Profissional e Tecnológica: caracterização e aspectos históricos

Ao iniciar a abordagem sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) entende-se que seja necessário compreender a sua caracterização. Assim, a EPT é compreendida como uma modalidade da educação, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que tem por finalidade precípua a preparação para o exercício profissional que contribui para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade (Brasil, 2018).

Diante do exposto, a LDB/1996 aponta uma concepção sobre a Educação Profissional e Tecnológica que direciona para dois aspectos dos direitos fundamentais para a formação do cidadão: a) direito à educação; e b) direito ao trabalho. Desta forma, a EPT configura-se como uma modalidade educacional privilegiada, pois a educação e a profissionalização são direitos garantidos como absoluta prioridade no Art. 12 da Constituição Federal (Ramos, 2014).

Assim, a Educação Profissional e Tecnológica prevê uma articulação entre os diferentes níveis e modalidades educacionais, bem como às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 2018).

Ramos (2014) destaca que dentre as possibilidades de articulação da Educação Profissional e Tecnológica, pode-se elencar como exemplo: a) a modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, em caráter preferencial, segundo a LDB; e b) a educação básica no nível do ensino médio, na forma articulada de oferta (integrada, concomitante ou intercomplementar – concomitante na forma e integrado no conteúdo) e na forma subsequente.

Porém, os cursos ofertados na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica são bem abrangentes e apontam duas possibilidades, a saber: Educação Pro-

fissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-graduação (Brasil, 2018).

Os cursos e programas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) são estruturados por eixos tecnológicos e que possibilitam a compreensão de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, considerando os interesses dos discentes e as devidas normatizações das instituições educacionais. Desta forma, são incluídas aqui as qualificações comuns do ensino médio e à habilitação profissional técnica (Brasil, 2018).

A Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação contempla cursos com características especiais. Sua especificidade reside no fato de se tratar de uma formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, sendo cursos de licenciatura, bacharelado, tecnólogo, especialização, mestrado e doutorado (Brasil, 2018).

Visto isso, os cursos ofertados pela Educação Profissional e Tecnológica abrangem características de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de modo que proporcionem um processo contínuo e articulado dos estudos (Kunze, 2009).

Outro aspecto importante no processo de caracterização da Educação Profissional e Tecnológica é sobre o entendimento dos atores que operam na referida modalidade educacional. Desta forma, Brasil (2018) aponta que dois grupos de atores da EPT destacam-se, são eles: a) um responsável pelas leis e normatizações - Congresso Nacional; b) Conselho Nacional de Educação; c) Ministério da Educação; d) Conselhos de Educação; e) Secretarias de Educação; e f) outro responsável pelas ofertas dos cursos - Órgãos Próprios das respectivas Redes e Instituições de Ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Neste sentido, após a realização de uma breve caracterização da Educação Profissional e Tecnológica, será apresentada a seguir uma contextualização histórica da formação para o trabalho no Brasil, cujo marco inicial parte do tempo da colonização no desenvolvimento de aprendizagens laborais nas Casas de Fundação e de Moeda nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil criada no ciclo do ouro (Fonseca, 1986).

No período do Brasil Império (1822 a 1889) destaca-se a criação das Casas de Educando Artífices em dez províncias, essa era uma herança escravista brasileira

que influenciou de modo bastante preconceituoso as relações sociais e a maneira que a sociedade concebia a educação e a formação profissional, uma vez que o ideário de formação sempre esteve dissociado da educação acadêmica (Fonseca, 1962).

Nesse sentido, Kunze (2009) aponta uma caracterização inicial para o público alvo da Educação Profissional que era:

[...] considerado desdito da riqueza que, por essa condição, estava 'sem horizontes', à margem da sociedade e desvinculado dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano periférico obstaculizador do desenvolvimento do país e causador de medo (Kunze, 2009, p. 14-15).

Outra característica inerente à Formação Profissional diz respeito ao fato de que a mesma estava restrita, segundo Frigotto (2006, p. 27), a um “treinamento para a produção em série e padronizada, com equipes de profissionais semiquualificados”.

Desta forma, entende-se que este olhar de forma minimizada para a formação profissional, tratava-se especificamente de se compreender as perspectivas reducionistas de ensino que acabam por comprometer o desenvolvimento de atividades humanas, em detrimento de outras. Araújo e Frigotto (2015, p.63) compreendem que as atividades desenvolvidas na Educação Profissional reservam aos estudantes de origem trabalhadora “[...] o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política”.

No ano de 1909, já no período do Brasil República, dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices foram criadas e destinaram-se ao ensino profissional, primário e gratuito, por meio do Decreto n.º 7.566, do então Presidente Nilo Peçanha, estabelecendo assim o marco inicial do Ensino Profissional como uma política pública (Frigotto, 2006).

No período do Brasil República havia uma organização agrária como sistema de produção e que predominava uma característica escravista, tal concepção apontava para uma educação com foco na mão de obra para o trabalho, potencializando assim a valorização do ensino técnico.

A despeito da república e da urbanização, predominava no Brasil, um sistema agrário de produção com a hegemonia das classes oligárquicas e uma concepção de trabalho escravista, herança de um passado ainda muito próximo. Neste sentido, o ensino técnico apresentava-se como apêndice do sistema educacional brasileiro com formação puramente propedêutica (Bezerira, 2006, p. 11).

Segundo Brasil (2018) em 1927, o Congresso Nacional aprovou um projeto

que tornava obrigatória a oferta da Educação Profissional nas escolas primárias subsidiadas ou mantidas pela União, através do Decreto n.º 5.241. Neste mesmo ano foi prevista uma instância de Inspeção do Ensino Profissional Técnico e logo depois em 1930 foi criado o Ministério da Educação.

Em se tratando da obrigatoriedade da oferta do Ensino Profissional, Cordão e Moraes (2017, p. 41) pontuam que:

Essa decisão ocorreu no bojo de uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional no Brasil, voltado para o atendimento dos requerimentos do mundo do trabalho e não apenas para tirar menor da rua, diminuir a vadiagem ou atender os desafortunados da sorte, que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho. A perspectiva já estava se alterando de uma visão assistencialista para uma visão desenvolvimentista.

Com o decorrer dos anos, o Ensino Profissional foi tratado pela primeira vez em um texto oficial no Art. 129 da Constituição Federal de 1937, promulgada por Getúlio Vargas, enfatizava a oferta como uma obrigatoriedade do Estado:

Art. 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Brasil, 1937).

A Constituição Federal definiu também que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. Outro marco que merece destaque é que a Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937 que dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices mantidas pela União em Liceus industriais e instituiu novos Liceus, para propagação nacional do Ensino Profissional (Romanelli, 1997).

No ano de 1942, surgem alguns pontos de destaque no processo da configuração do Ensino Profissional: a) foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem In-

dustrial – SENAI, por meio do Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942; b) promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, através do Decreto-Lei n. 4.073; e c) estabelecimento das bases iniciais de organização da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial determinadas pelo Decreto-Lei n. 4.127 (Brasil, 2018).

No ano seguinte, em 1943 foi estabelecida a Lei Orgânica do Ensino Comercial pelo Decreto n.º 6.141 que foi tomada como base para que em 1946 fosse criado pelo Decreto-Lei n.º 8.621, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Foi também em 1946 que foi instituído o Decreto-Lei n.º 9.613, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola que tratava da criação dos estabelecimentos de ensino agrícola no âmbito federal (Brasil, 2018).

Outro ponto de destaque no processo histórico da Educação Profissional é que segundo Frigotto (2006) no ano de 1959, as Escolas Técnicas Federais foram instituídas e mantidas pelo Governo Federal e que atualmente compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No ano de 1961 foi promulgada a Lei n.º 04.024 que ficou conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e passou a permitir que concluintes de cursos de Educação Profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior (Brasil, 2018).

Assim, a LDB mencionada acima que foi promulgada no governo de João Goulart, foi considerada uma grande vitória para o ensino técnico e profissional, afinal “trazia no capítulo três todo dedicado a esse tema e equiparava o ensino técnico ao acadêmico, desde que apresentasse similaridades de conteúdo formativo” (Silva; Ciasca, 2021, p.85).

Em 1965, as Escolas Industriais foram transformadas em Escolas Técnicas Industriais com base na Lei n.º 4.759, a situação tratava de uma ampliação da demanda, um profissional mais qualificado e especializado, atraindo assim jovens de todas as camadas sociais (Kunze, 2009).

Segundo Machado (1989), duas leis federais destacam pontos que são considerados marcos quanto à oferta de cursos no âmbito da Educação Profissional: a) a Lei Federal n.º 5.540, de 1968, que permitiu a oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos; e b) a Lei n.º 5.692, de 1971, que trouxe como definição a perspectiva de que todo o ensino de “segundo grau”, cuja terminologia atual é en-

sino médio, deveria conduzir o educando a conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).

Para Brasil (2018), no ano de 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), pela Lei n.º 6.545. Em 1982, a Lei n.º 7.044 reformulou a Lei n.º 5.692/1971 e aboliu a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de “segundo grau” (ensino médio).

Em 1994, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas Redes ou Escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrícolas Federais em CEFET (Brasil, 2018).

Para Coelho (2013, p. 1), a década de 1990 foi marcada por bastantes transformações nos mais variados setores sociais, principalmente por conta da acumulação de capital e do alinhamento da economia da esfera global. Segundo a autora:

O mercado de trabalho passou a exigir um novo trabalhador, com características polivalentes e com novas aptidões e habilidades para se inserir no mercado competitivo e globalizado do século XX. Nesse contexto, educação e formação do trabalhador ganharam centralidade no discurso do sistema como a fórmula capaz de diminuir a pobreza, inculcando a noção de que o desenvolvimento linear da educação e a capacitação dos jovens e adultos poderiam levar diretamente à garantia de emprego e à redução da miséria e da exclusão social, desconsiderando condicionantes econômicos e políticos.

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à Educação Profissional. Posteriormente esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” e pela Lei nº 11.741/2008, que incluiu a seção IV - A no Capítulo II, para tratar especificamente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2018).

Santos (2017), afirma que um ano após a promulgação da LDB foi instituído o Decreto n.º 2.208, de 1997, que regulamentava o parágrafo 2º do Art. 36 e dos Arts. 39 a 42 desta Lei. Considerando diferentes interpretações, ele impossibilitava a integração da modalidade profissionalizante ao ensino médio, ao tempo que dava maior abertura à oferta da Educação Profissional por parte da iniciativa privada. Nesse sentido, Santos (2017) afirma que:

Existem, contudo, outros elementos por trás da aparência dos fatos, isto é, o governo, ao abrir à iniciativa privada este nicho de mercado, atende a dois objetivos de orientação neoliberal que se complementam em suas finalidades. Por um lado, o governo se isenta de custear uma formação técnico-científica articulada ao ensino médio, pois este tipo de educação acaba one-

rando mais do que uma formação propedêutica nos moldes das que se ofertam no ensino médio público, sobretudo o noturno e, por outro lado, abre ao empresariado a possibilidade de lucrar com a educação do trabalhador. Em resumo, cortar gastos diretos com a educação pública ou mesmo eliminá-los e ainda ceder espaço para a venda da educação faz parte da lógica política do que se chama de Estado mínimo (Santos, 2017, p. 231-232).

No período de 1998 a 2002 foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB n.º 04/1999, com fundamento no Parecer CNE/CEB n.º 16/1999; em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP n.º 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP n.º 29/2002 (Brasil, 2018).

A Educação Profissional no Brasil teve sua ascensão no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a partir de 2003 quando a modalidade educacional ganhou força e a Rede Federal começou o seu processo de expansão pelo interior dos estados, momento em que dezenas de unidades educacionais foram entregues à população em diferentes municípios da federação (Silva; Ciasca, 2021).

No ano de 2004, foi instituído o Decreto n.º 5.154 que em seu texto apresentava a informação de que além da oferta concomitante e subsequente, possibilitou que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio fosse articulada e integrada ao ensino médio:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; (Brasil, 2004).

O Decreto n.º 5.154/2004 permitiu uma nova estruturação do Ensino Profissional no país, afinal revogou o Decreto n.º 2.208/1997 e abriu espaço para posteriores avanços nessa área (Silva; Ciasca, 2021).

Em 2008, a Lei n.º 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV - A, "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio". Neste mesmo ano foi promulgada a Lei n.º 11.892 que decreta a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, substituindo os então CEFET e aglomerando outras escolas federais existentes (Brasil, 2018).

Posto isso, os Institutos Federais (IF) surgiram com a criação da Rede Fede-

ral de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a publicação da Lei n. 11.892/2008, que reuniu: os IF, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e o de Minas Gerais - CEFET-MG, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

Para este estudo, daremos um enfoque para os Institutos Federais e diante de tudo que foi exposto, entende-se ser de suma importância, em se tratando do processo da constituição histórica da Educação Profissional e Tecnológica, compreender que:

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (Brasil, 2010, p.5).

Assim, a Lei n.º 11.892/2008 determina que a formação humana e cidadã, de extrema importância e precede à qualificação para o trabalho, pautando-se no compromisso de assegurar, aos profissionais formados, a capacidade de manter-se, permanentemente em desenvolvimento.

Destaca-se também na Lei n.º 11.892/2008 que a Educação Profissional e Tecnológica:

[...] orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à Educação Profissional e Tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (Brasil, 2008, p. 9).

Quanto à oferta dos cursos pelos Institutos Federais, o Art. 8 da Lei n.º 11.892/2008, estabelece o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas para os cursos integrados ao ensino médio e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender cursos de nível superior. Tornando assim, as ofertas dos cursos com características próprias, que atendem demandas diversificadas, diferenciado assim, os IF de outras instituições de ensino (Brasil, 2008).

Carmo (2023, p. 98), ratifica tais ideias quando afirma que no plano de expansão dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFET) ocorre “[...] um processo de universalização do ensino médio, que é uma discussão históri-

ca no Brasil e vem sendo um desafio como política de Estado”.

Assim, o foco principal da oferta de vagas nos Institutos Federais é para cursos integrados ao ensino médio, porém, vale ressaltar que para a obtenção da qualidade educacional é necessário pensar na formação dos professores que irão atuar na Educação Profissional e Tecnológica e que é o foco desta pesquisa.

Em 2012, no mandato da Presidente da República Dilma Rousseff, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB n.º 6/2012, com fundamento no Parecer CNE/CEB n. 11/2012 (Brasil, 2018).

Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei n.º 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação que prevê: a) oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional; e b) triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (Silva; Ciasca, 2021).

No ano de 2017, sob a gestão do então Presidente da República Michel Temer, foi instituída a Lei n.º 13.415 que introduziu alterações na LDB (Lei n.º 9.394/1996) que incluía o itinerário formativo na "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio, tratava sobre critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, propondo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (Brasil, 2018).

Nos anos de 2019 a 2022, durante o governo do Presidente Jair Bolsonaro, a Educação Profissional e Tecnológica deu enfoque às áreas de exatas e ao ensino básico e técnico. E de 2023 aos dias atuais, com o atual Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, houve um avanço na EPT nos aspectos de qualificação profissional dos estudantes, com expansão de novas instituições e acesso à educação por todo o território nacional (Silva, 2023).

Assim, após esta explanação sobre a configuração histórica da Educação

Profissional e Tecnológica no Brasil, afirma-se com embasamento no que foi exposto que:

A história da educação profissional no Brasil é marcada por diversos tensionamentos teóricos e políticos, reflexos das transformações societárias vividas, os quais, em grande parte, serviram para favorecer o estabelecimento do dualismo educacional entre a formação geral/básica para a cidadania e a formação técnica/profissional para o mercado de trabalho (Oliveira; Delou, 2022, p.6).

Nesse sentido, diante desta contextualização histórica, nos dias atuais, os Institutos Federais podem ser considerados uma importante Política Pública Educacional da história, afinal suas características próprias como originalidade, qualidade e capilaridade por todo o território nacional os tornam algo singular na educação brasileira, configurando-se como uma proposta inovadora no campo da educação no Brasil e que sua essência está na integração dos diferentes níveis de formação profissional e tecnológica em um único projeto pedagógico, o que tem como objetivo democratizar o acesso e elevar a qualidade da educação pública em todo o país (Silva, 2023).

Na próxima seção, serão abordados os aspectos referentes à Formação de Professores da/para a Educação Profissional e Tecnológica.

4.2 Formação de Professores da/para a Educação Profissional e Tecnológica: contexto e características

As primeiras iniciativas no que tange ao processo histórico da Formação de Professores no Brasil remontam de uma deliberação de Portugal de 1772 e que regulamenta os exames a que deviam ser submetidos os professores do ensino elementar tanto no Império Português, quanto em suas províncias (Tanuri, 2000).

1. Ordeno: que os exames dos mestres que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o presidente se façam na presença de um deputado, com dois examinadores nomeados pelo dito presidente, dando os seus votos por escrito que o mesmo deputado assistente entregará com a informação do tribunal. Em Coimbra, Porto e Évora (onde só poderá haver exames) serão feitos na mesma conformidade por um comissário e dois examinadores, também nomeados pelo presidente da mesa; os quais remeterão a ela os seus pareceres, na sobredita forma; nas Capitanias do Ultramar se farão exames na mesma conformidade. Sempre de tudo será livre aos opositores virem examinar-se em Lisboa, quando declararem que assim lhes convém. II. Ordeno: que o sobredito provimento de mestres se mandem afixar editais nos reinos e seus domínios para a convocação dos opositores aos magistérios. E que assim se fique praticando no futuro em todos os casos de cadeiras (Moacyr, 1936, p. 24).

Desta forma, entende-se que a Formação de Professores é uma preocupação dos sistemas de ensino desde as primeiras tentativas da escola pública no final do século XVIII, que essas escolas foram originadas da perspectiva liberal, cuja influência era fruto da Revolução Francesa. Assim, a Escola Normal tinha um propósito de formar professores que fossem habilitados para atuar em todos os âmbitos do conhecimento com um propósito direcionado para a arte de ensinar (Saviani, 2009; Tanuri, 2000).

Apesar das tentativas realizadas no início da República para a implantação de um ensino primário de longa duração (oito séries), dividido em dois ciclos – elementar e complementar ou superior – e, calcado em modelos europeus, foi somente a partir da segunda década do presente século (1900) que os estados brasileiros começaram a instalar cursos complementares em continuação ao primário, destinados a funcionar como curso geral básico, de preparação para a escola normal, justapondo-se paralelamente ao secundário. Nestas condições, introduzia-se em nosso sistema de ensino uma bifurcação nos estudos gerais imediatamente após a escola primária. A criação do curso complementar estabelecia um elo de ligação entre a escola primária e a normal e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação (Tanuri, 2000, p. 70).

Com o avanço das iniciativas, a Formação de Professores no Brasil tem sua estruturação no final do século XIX com a criação das Escolas Normais que tinham a função de promover o processo formativo dos docentes para atender os primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil (Gatti, 2010).

Para Nóvoa (1999) as instituições de formação ocupavam lugar de destaque na produção e reprodução dos saberes e das normas da profissão docente e que desempenhavam:

[...] um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para gênese de uma cultura profissional (Nóvoa, 1999, p.18).

Segundo Gatti (2010) foi no século XX que muitas transformações no âmbito da Formação de Professores aconteceram, principalmente por conta da necessidade de qualificar os Bacharéis Especialistas em Educação, por meio de um processo formativo específico para a docência, surgindo assim, o curso de Pedagogia.

É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos (Gatti, 2010, p. 1356).

No final do século XX, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, em dezembro de 1996 (LDB/1996), ficou estabelecida a Formação de Professores em nível superior e através da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (que institui o PNE 2001 – 2010), foi determinado um prazo de dez anos para o referido “ajuste de conduta”, afinal até então, as atividades professorais eram exercidas em sua grande maioria por profissionais liberais ou autodidatas, mesmo havendo requisitos mínimos para a docência por nível de ensino em legislações anteriores.

Assim, a regulamentação da Formação de Professores no Brasil está amparada na LDB/1996 no Artigo 62 e estabelece que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, p.20).

Segundo o PNE 2001-2010, nos objetivos e metas do item 10 – Formação de Professores e Valorização do Magistério e apenas para o nível médio aponta que:

17. Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.
18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.
19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam (Brasil, 2001, p. 13).

Desta forma, com a LDB/1996 a Formação de Professores foi ganhando força e novas discussões foram realizadas, na tentativa de potencializar a importância de um processo formativo para que docentes pudessem desenvolver suas atividades, nos mais diversos níveis e modalidades da educação.

Atualmente as modalidades de ensino estabelecidas pelos atos normativos do Conselho Nacional de Educação são as seguintes: a) Educação de Jovens e Adultos; b) Educação Especial; c) Educação Profissional e Técnica de Nível Médio; d) Educação do Campo; e) Educação Escolar Indígena; f) Educação a Distância; g) Educação Escolar Quilombola; e h) Educação Bilíngue de Surdos.

Este estudo dará um enfoque em abordagens que tratem sobre a Formação de Professores da/para a Educação Profissional e Tecnológica, bem como de Políti-

cas Públicas e contínuas que embasem sua existência e permanência.

Assim, esta discussão será iniciada apontando o marco introdutório no que tange à contextualização da Formação de Professores da/para Educação Profissional (EPT) que se deu com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Bráz, em 1917, no Distrito Federal.

A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Bráz constituiu-se como o início de iniciativas para a EPT e era impregnada por dificuldades. Para Machado (2008):

[...] essa escola, embora tenha chegado a ter 5.301 matriculados durante este período, habilitou apenas 381 professores (309 mulheres), em sua grande maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias. Em menor número, professores, mestres e contramestres para escolas profissionais (Machado, 2008, p.11).

Diante do exposto, Souza e Rodrigues (2017) apontam que a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Bráz (fechada em 1937) não cumpriu de forma efetiva o seu papel, no que tange aos aspectos relacionados à Formação de Professores da/para a EPT e dentro das primeiras iniciativas deste momento histórico, foi necessária a tomada de algumas decisões que pudessem contemplar de forma efetiva o processo formativo docente, ou decretar definitivamente o fechamento da referida escola, assim:

[...] em 1919, André Gustavo Paulo de Frontin, ao assumir a prefeitura do Distrito Federal, realizou uma inspeção nessa escola e, julgando que o funcionamento desta iria ser oneroso, além de considerar restrita a sua finalidade (formar professores somente para as escolas pertencentes ao município), passou a defender o seu fechamento, decisão que suscitou intensos debates e resistências no meio educacional (Souza; Rodrigues, 2017, p.623).

Desta forma, pensando em minimizar a crise no âmbito da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Bráz, a referida instituição foi transferida para a esfera federal. Segundo Souza e Rodrigues (2017, p. 623):

Tal decisão atendia, de um lado, às inquietações postas pelo prefeito Paulo Frontin, e, de outro, à carência de formação de professores para atuar nos estabelecimentos criados em setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, as Escolas de Aprendizes Artífices, as quais, um século depois viriam a constituir os atuais IF. Após um período de negociações, em novembro de 1919, foi celebrado o acordo de transferência da administração daquela escola para a esfera federal.

A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Bráz, só admitia inicialmente candidatos do sexo masculino, somente em 28 de outubro de 1921, a referida instituição tornou-se mista, criando assim a “Secção de Prendas e Economia Doméstica”

que direcionava atividades voltadas para o público feminino. Desta forma, a presença feminina foi se tornando forte e ganhando destaque, possibilitando assim uma crescente relevância na Formação de Professores para lecionar em escolas primárias e em cursos de Datilografia, Estenografia, Moda e Economia Doméstica (Fonseca, 1961).

Souza e Rodrigues (2017) identificaram em seus estudos que a Escola Wenceslau Bráz, quando funcionava de forma mista, ofertava os seguintes cursos: Mecânica e Eletricidade, Trabalho em Metal, Trabalho em Madeira, Economia Doméstica, Costura, Chapéus, Artes Decorativas e Atividades Comerciais. Segundo os autores, a Escola Wenceslau Bráz tinha como requisito para ingresso:

[...] comprovar a idade mínima de 12 anos e a inexistência de doenças infectocontagiosas e defeitos físicos (fato que denota a preocupação higienista dessa época), além de se submeter a um exame de proficiência composto de provas escritas e orais (Souza; Rodrigues, 2017, p. 624).

Assim, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Bráz foi se moldando, afinal o propósito inicial de sua criação era:

[...] formar mestres para as oficinas escolares e tinha uma maioria de moças, estudando Datilografia e Estenografia, com o objetivo de obter diplomas de contador, ou se preparando para lecionar Costura e Bordados. Não era propriamente isto que o país esperava, mas sim a formação de homens que estivessem à altura de ensinar Mecânica, Eletricidade, Serralheria, Fundição, Marcenaria, Carpintaria, etc., enfim, de homens que pudessem fazer de seus alunos verdadeiros artífices para a indústria nacional (Fonseca, 1961, p. 597).

Diante disso, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Bráz tinha como objetivo a Formação de Professores que iriam preparar mão de obra para suprir às demandas mercadológicas e era considerada uma parceira das indústrias que estavam surgindo e ampliando suas atividades na época (Fonseca, 1961).

Porém, diante de tudo que foi explanado sobre a oferta mista da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Bráz, o governo federal considerou que a instituição não atendia às exigências do setor industrial e, por isso, decidiu fechá-la em 1937 (Souza; Rodrigues, 2017).

Desta forma:

O prédio onde funcionava a escola foi demolido, dando lugar à Escola Técnica Nacional, instituída pelo Decreto Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, e tinha como finalidades a formação de artífices, mestres e técnicos para a indústria nacional em crescimento, além da preparação de pessoal docente e administrativo para o Ensino Industrial. Esse ramo de ensino teve as bases de funcionamento e regime estabelecidos pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Souza;

Rodrigues, 2017, p. 625).

Destaca-se que no ano de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (no Art. 53) acatou a demanda para o tipo de formação voltada para a Educação Profissional, porém esta Legislação não trouxe consequências práticas importantes.

Já no ano de 1947, Machado (2008) aponta que houve a criação do primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, no Rio de Janeiro e teve:

[...] duração de um ano e três meses, iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI, uma inspiração da Usaid (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). Esta comissão patrocinou ainda a formação de gestores, enviando, neste mesmo ano, dois grupos de dez diretores de escolas técnicas industriais para o curso de Administração de Escolas Técnicas do *State College* na Pensilvânia nos Estados Unidos da América (Machado, 2008, p.3).

Visto isso, é necessário entender inicialmente, alguns aspectos legais no percurso da Educação Profissional (EP), portanto, é de suma importância compreender que com a LDB/1996 surgiram Pareceres, Decretos e Resoluções com o intuito de regulamentar a EP como é o caso do Decreto n.º 2.208/1997.

O Decreto n.º 2.208/1997 estabelece os seguintes níveis da EP:

I – básico – destinado à qualificação e profissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
 II – técnico – destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;
 III – tecnológico – corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico. (Brasil, 1997, p.1).

Com a definição dos níveis da Educação Profissional estabelecidos no Decreto n.º 2.208/1997, percebeu-se que os professores que atuariam na formação dos discentes da EP, seriam em sua grande maioria bacharéis, tecnólogos, ou seja, graduados não licenciados que necessitariam de um processo formativo com ênfase nos aspectos pedagógicos.

Assim, o Decreto n.º 2.208/1997 caracterizou-se por desencadear a reforma da Educação Profissional e por ser a base para o desdobramento da Resolução CNE/CEB n.º 02/1997 que dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas de currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

A Resolução CNE/CEB n.º 02/1997 estabelece que os Programas Especiais de Formação Pedagógica sejam destinados a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter rápido, espe-

cial e emergencial.

Carvalho *et al.* (2003) afirmam que mesmo compreendendo a importância deste tipo de processo formativo, como os Programas Especiais de Formação Docente, os autores afirmam que não se pode renunciar a uma Formação de Professores consistente, com uma rica base teórica.

Apesar dos pareceres e resoluções do CNE permitirem o aligeiramento da formação dos professores, lutar contra isso é ponto de honra para as verdadeiras Universidades: não devemos abrir mão da formação teórica sólida de nossos alunos e muito menos concordar que sua formação se reduza a três anos, criando com isso – também concretamente – o profissional “de segunda linha” dentro da Universidade (Carvalho *et al.*, 2003, p. 218).

A frágil Formação de Professores realizada através de programas e projetos de cunho emergencial, compensatório e produtivista, evidencia uma subordinação do ensino técnico, ou profissional às necessidades mercadológicas, acarretando assim, em um efeito dominó que afeta tanto a educação básica de um modo geral, quanto o processo formativo dos docentes (Carvalho *et al.*, 2003).

O trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor e pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma sujeitos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento para o qual a escola contribui. Ao mesmo tempo, o trabalho docente contribui, diretamente ou indiretamente, para a produção de ciência e tecnologia, pesquisando ou formando pesquisadores, e assim por diante. Ou seja, embora a finalidade do seu trabalho seja a formação humana, ele está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo (Kuenzer, 2011, p.677).

Carvalho *et al.* (2003) pontuam também que para descaracterizar a subordinação e a acomodação às necessidades mercadológicas que foram mencionadas anteriormente, o desafio a ser pensado é a criação de Políticas Públicas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica que tenham como prioridade uma reflexão crítica sobre algumas dimensões, tais como: capital/trabalho, educação/trabalho, homem/sociedade, dentre outras.

Diante do exposto, Carvalho *et al.* (2003) afirmam que os docentes formados por meio das Políticas Públicas com viés crítico e reflexivo, poderão desempenhar sua prática pedagógica, invertendo a lógica de aprender e ensinar a enfrentar as contradições do mercado de trabalho.

Ramos (2008, p. 23) afirma que os docentes em sua formação devem obter:

[...] uma visão crítica do mercado de trabalho e construir o processo formativo no qual, ao tempo em que proporcionam acesso aos conhecimentos, contribuam para que o sujeito se insira no mundo do trabalho e também questione a lógica desse mesmo mercado.

Quanto aos espaços que acontecem as formações para a docência na Educação Profissional, encontram-se hoje ofertas reduzidas em programas especiais, formação em serviço, à distância e um número menor ainda de licenciaturas (Machado, 2008).

Desta forma, as licenciaturas necessitam de defesas como espaços necessários e privilegiados no âmbito da formação inicial de professores que contribuem para a profissionalização docente, bem como para o surgimento de pedagogias adequadas às especificidades da Educação Profissional (Machado, 2008).

Segundo Machado (2008), as licenciaturas constituem espaços onde ocorrem trocas de vivências, reflexões pedagógicas sobre a prática docente que fortalecem de modo profícuo o desenvolvimento de uma intersecção entre ensino, pesquisa e extensão, permitindo assim, uma qualidade no processo formativo de professores.

Nóvoa (1992) acredita que um ensino de qualidade está atrelado numa Formação de Professores potente e sem fragilidades. Para Nóvoa (1995, p.26) “a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação continua”.

Posto isso, Militão (2023) afirma que devido a sua grande abrangência, a Formação de Professores é um campo bastante complexo e é necessário compreendê-lo no seu contexto histórico, quais os objetos são priorizados para sua existência, bem como entender como a comunidade acadêmica tem se debruçado sobre essa temática no tempo presente. A autora reforça sua afirmativa anterior quando aponta que a Formação de Professores é constituída em três vieses: 1 - campo de pesquisa; 2 - campo científico; e 3 - campo acadêmico.

Para Militão (2023) o campo da Formação de Professores, devido suas inúmeras facetas, é extremamente fecundo, potente e apresenta intersecções com outras temáticas, como as Políticas Educacionais, por exemplo.

E é diante desta perspectiva que no próximo capítulo serão tratadas as Políticas da Formação Pedagógica de Professores da Educação Profissional e Tecnológica.

5 POLÍTICAS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Este capítulo versa sobre as Políticas Educacionais em seus aspectos conceituais, bem como, trata das análises das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2012, 2015, 2019, 2021, 2022 e 2024, apontando para concepções da Formação Pedagógica de Professores no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

5.1 Caracterização das Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica

Políticas Educacionais podem ser entendidas como uma implementação de ações governamentais, dessa forma é de suma importância que este capítulo seja introduzido com o conceito de Estado.

Para Gramsci (2005) o conceito de Estado vincula-se diretamente às concepções de hegemonia e intelectual. Segundo o autor para alcançar um conceito sobre Estado, foi necessário beber de uma fonte marxista e formular um pensamento que não era possível compreender a realidade em sua complexidade se o Estado fosse concebido apenas como um aparelho governamental.

De acordo com Gramsci (2005, p. 84) o Estado é habitualmente concebido:

[...] como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo um tipo de produção e à economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.).

Para Gramsci (2005), o Estado integral é a junção da sociedade política e da sociedade civil, ou simplesmente, a hegemonia da classe dominante aliada à coerção que exerce seu poder tanto mediante a força, quanto ao consentimento.

Para uma melhor compreensão de aspectos conceituais, faz-se necessário entender os conceitos dos termos, Estado e governo que sempre surgem de modo bem similar no debate em questão. Porém, os referidos termos não são sinônimos e sim distintos e nesse sentido, o Estado é compreendido como uma instituição que “[...] regula e coordena a ação social em uma sociedade, além de arbitrar conflitos e ter um papel de regulador, também, do sistema econômico” e o governo é compreendido como “[...] um determinado grupo de indivíduos que por um período previa-

mente delimitado representa o Estado, ocupando uma das posições institucionais do poder” (Cury; Tripodi, 2023, p.30).

Diante da contextualização supracitada, será tratado o conceito de Política Educacional que resulta de uma concepção de Estado gerido por um determinado grupo por um determinado período (Cury; Tripodi, 2023).

Para um melhor entendimento das Políticas Educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é necessário compreender os conceitos também dos termos “Política” e “Educacional” de forma isolada.

Desta forma, Oliveira (2010) aponta que:

Por política podemos compreender arte ou ciência de governar ou ainda o espaço da *Polis*, da cidade grega, da coletividade. Já o termo educacional deriva de certo anglicismo que nos leva a adjetivar o que é relativo à educação (Oliveira, 2010, p. 1).

Para Palumbo (1994) a Política é entendida como algo mutável, pois está relacionada com seu caráter dinâmico, processual e complexo que se desenvolve no âmbito das relações nos mais diversos segmentos da sociedade, impactando na vida de todos os cidadãos e também sendo afetada por eles.

Para além da exposição dos conceitos isolados dos termos “Política” e “Educacional”, cabe neste momento compreender que as Políticas Públicas são consideradas campo do conhecimento que buscam:

[...] colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (Souza, 2003, p. 13).

Segundo Benevides e Costa (2022, p.3) “é válido ressaltar o papel do Estado como ativo e responsável na elaboração das políticas públicas educacionais, cuja intenção é a de garantir acesso e permanência de todos no espaço escolar”. Para Araújo (2011, p 287) “o direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos”.

Nesse sentido, o conceito de Política Pública Educacional é:

[...] tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais têm um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (Oliveira, 2010, p. 96).

Segundo Smarjassi e Arzani (2021), as Políticas Públicas Educacionais são definidas como programas, ou ações propostas no âmbito governamental e que servem para auxiliar na garantia de direitos previstos na Constituição Federal, objetivando executar mecanismos que proporcionem o acesso à Educação para todos e de modo inclusivo.

Assim, nas Políticas Públicas Educacionais “[...] estão contidos dispositivos que garantem a Educação a todos, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país” (Smarjassi; Arzani, 2021, p 1).

Diante dessa caracterização sobre as Políticas Públicas Educacionais, “é preciso avaliar criticamente em que medida, no que se refere ao direito à Educação, elas têm sido concretizadas, isto é, se de fato têm sido corporificadas” (Smarjassi; Arzani, 2021, p 1). A reflexão proposta pelos autores permite analisar se de fato as Políticas Públicas Educacionais estão sendo materializadas e caso só estejam no campo da idealização, qual o motivo de não acontecerem de fato?

Para Mainardes (2006, p. 49) a política de fato é constituída “pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática”. Mainardes (2006, p. 53) afirma também que “as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades”.

Diante do exposto, é necessário pensar em investigações no campo das Políticas Educacionais nas mais variadas vertentes, desde sua idealização, até a materialização e avaliação do processo. Palumbo (1998) identifica três mecanismos para o desenvolvimento de pesquisas no campo das Políticas: análise das políticas, análise da implementação das políticas e avaliação de programas.

Para Palumbo (1998, p. 57-58) a análise das Políticas “[...] geralmente acontece antes de se tomar as decisões sobre uma determinada política. Seu principal objetivo é encontrar a forma mais eficiente de maximizar as metas e os objetivos”. A análise da implementação das Políticas “[...] focaliza basicamente o processo pelo qual as políticas são traduzidas em programas e como eles são administrados e gerenciados”. Por fim, a avaliação de programas é “[...] basicamente uma atividade pós-decisória que visa determinar se um programa está alcançando suas metas e o que o programa está realizando”.

Avaliar ações, projetos e programas públicos educacionais configura-se como

um mecanismo de suma importância para uma análise de resultados alcançados, proporciona um replanejamento de ações, redefinição de estratégias e aprimora recursos utilizados (Bauer; Fernandes, 2022).

Para este estudo, serão analisados os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais e será abordada a sua implementação como Política Educacional de Formação de Professores no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A implementação trata de onde “são produzidos os resultados concretos da política pública” (Secchi, 2010, p. 44). Para o referido autor, é na implementação que se constituem os percalços da Política Pública, uma vez que obstáculos e falhas irão surgir, o que possibilita o aparecimento de novas discussões acerca da estratégia utilizada para solucionar o problema.

Segundo Oliveira (2010), a Educação Profissional e Tecnológica vivenciou grandes transformações com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, através da Lei n. 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Contudo, entre avanços e retrocessos a Formação dos Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica não conquistou ainda a devida relevância no cenário político. Uma vez que as Políticas Públicas que pautam o processo formativo docente, sempre foram caracterizadas por propor intervenções consideradas descontínuas, aligeiradas e que não contemplavam as especificidades de uma formação necessária e efetiva (Oliveira, 2010).

As Políticas Públicas de Formação de Professores da/para a Educação Profissional e Tecnológica, segundo Oliveira (2010) evidenciam uma relação dual entre o trabalho e o papel do professor na educação. Afinal, ao valorizar o conhecimento técnico, a experiência profissional dos docentes, os seus fazeres, ou seus saberes da experiência, deixam de lado os conhecimentos e as práticas pedagógicas. Desta forma, as práticas da educação são compreendidas como meras técnicas alienatórias e instrumentalizadas principalmente aos interesses do mercado.

Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 394) afirma que:

A coexistência de trabalhadores com níveis profundamente diferenciados de formação científica e tecnológica não só é funcional ao processo de reprodução do capital, como em muitas situações o trabalhador desqualificado poderá se mostrar muito mais pertinente ao processo de extração de mais-valia.

Assim, é de extrema importância que os agentes públicos pensem Políticas Educacionais no âmbito da Formação de Professores que valorizem o processo formativo docente para potencializar o entendimento que a educação é necessária para além dos interesses do capital.

Na próxima seção, serão tratadas as Regulamentações das Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica, através das Resoluções postuladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

5.2 As Regulamentações das Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica

Nesta seção, serão analisadas as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tratam sobre a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica no âmbito dos Programas Especiais de Formação Pedagógica.

Desta forma, o *corpus* documental selecionado para esta análise foi: a) Resolução CNE/CEB n.º 06/2012; b) Resolução CNE/CP n.º 02/2015; c) Resolução CNE/CP n.º 02/2019; d) Resolução CNE/CP n.º 01/2021; e) Resolução CNE/CP n.º 01/2022; e f) Resolução CNE/CP n.º 04/2024.

As Resoluções elencadas acima serão analisadas à luz seus respectivos pareceres no que tange aos Programas Especiais de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados para que possam ganhar um corpo analítico que vise promover um diálogo em conjunto com a produção científica existente sobre os referidos atos normativos.

De forma introdutória, no que se refere às Políticas Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, será realizada uma análise acerca do Parecer CNE/CEB n.º 11/2012 e da Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 que são constituídos como as referências para as instituições na elaboração dos seus currículos.

Para uma melhor compreensão da Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, faz-se necessário entender que as mesmas foram definidas pela Resolução CNE/CEB n.º 04/1999, com base no Parecer CNE/CEB n.º 16/1999 e foram elaboradas:

[...] em um contexto específico de entendimento dos dispositivos legais da Lei nº 9.394/96 (LDB), os quais tinham sido regulamentados pelo Decreto nº 2.208/97. No momento em que se deu a definição dessas Diretrizes, entre-

tanto, já estava em curso na sociedade brasileira um grande debate sobre as novas relações de trabalho e suas consequências nas formas de execução da Educação Profissional (Brasil, 2012, p.4).

Diante do exposto, Soares Júnior (2021, p.7) em seu estudo intitulado “As políticas curriculares da educação profissional e o trabalho docente” que analisou Resolução CNE/CEB n.º 06/2012, afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP), de um modo geral:

[...] constituem-se como documentos que apresentam uma proposta de formação humana e profissional considerada dual. Isso porque o seu projeto apresenta elementos que possibilitam pensar propostas de formação de trabalhadores em duas perspectivas distintas: o primeiro projeto, que se aproxima de uma concepção ampliada de formação humana, possibilita pensar na superação da dualidade histórica existente entre a formação técnica e a formação geral do trabalhador; e o segundo projeto, que se aproxima de projeto de formação unilateral do homem, é voltado para os interesses capitalistas (Soares Júnior, 2021, p.7).

Nesse contexto, entende-se que a Formação de Professores para a Educação Profissional no Brasil foi moldada através de uma constituição histórica que apresenta em seu contexto influências sociais, principalmente no que tange às desigualdades de oportunidades educacionais e que tinha um aspecto direcionado apenas para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. E essa configuração da Educação Profissional impactava diretamente na elaboração das Diretrizes que estabeleciam essa modalidade educacional.

O ano de 2012 foi um ano em que as forças políticas e da sociedade civil interagiam em um cenário dinâmico. No referido ano, a sociedade civil exercia um papel crescente na formulação de políticas públicas e na busca por uma sociedade mais justa e democrática (Soares, 2013).

Posto isso, ao iniciar a análise da Resolução CNE/CEB n.º 06/2012, fez-se necessário o entendimento do conceito de “Diretriz” que é estabelecido da seguinte forma no próprio texto do referido normativo:

[...] conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos (Brasil, 2012, p. 1).

O texto da definição de “Diretriz”, preconizado na Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 é específico para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, porém não muda o sentido do entendimento de que as Diretrizes apontam para orientações, guias e rumos traçados para se seguir um determinado caminho.

Sales (2010, p. 1) estabeleceu um tratamento conceitual para Diretrizes Curriculares apontando que tais orientações “são um conjunto de deliberações doutrinárias, normativas, que visam orientar as instituições brasileiras de ensino na organização, articulação, desenvolvimento de suas propostas pedagógicas”. Desta forma, o autor sinalizou que o objetivo das Diretrizes é oferecer elementos necessários para a consolidação de uma educação de qualidade que possa ser destinada a todos os brasileiros.

Assim, após o entendimento acerca de Diretrizes Curriculares, a Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 é organizada por 42 Artigos e 05 Títulos assim desenvolvidos:

Quadro 6 - Estrutura da Resolução CNE/CEB n.º 06/2012

TÍTULOS	CAPÍTULOS
I - Disposições Preliminares	Capítulo I – Objeto e Finalidade Capítulo II – Princípios Norteadores
II - Organização e Planejamento	Capítulo I – Formas de Oferta Capítulo II – Organização Curricular Capítulo III – Duração dos Cursos
III – Avaliação, Aproveitamento e Certificação	Capítulo I – Avaliação e Aproveitamento Capítulo II – Certificação Capítulo III – Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IV – Formação Docente	–
V – Disposições Finais	–

Fonte: Dados extraídos da Resolução CNE/CEB n.º 06/2012

Nesta análise, será dada ênfase aos aspectos da Formação Docente para atuar na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM), o que está estabelecido especificamente no Título IV da Resolução CNE/CEB n.º 06/2012.

Desta forma, no âmbito da Formação de Professores, a Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 estabelece a necessidade da Formação Pedagógica para a atuação docente na EPTNM, como preconizado no Título IV (Formação Docente) do referido do-

cumento:

Art. 40. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012, p. 12).

Posto isso, entende-se que a Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 reforça a importância da licenciatura como processo salutar para a Formação de Professores da Educação Profissional, porém deixa em aberto que este processo formativo poderia acontecer de outras formas, o que reforça o cenário de uma formação docente fragmentada e imediatista.

Desta forma, a Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 assegura a estes profissionais, graduados que não são licenciados (bacharéis e tecnólogos) que estão em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público:

[...] o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente (Brasil, 2012, p. 12).

Diante do exposto, compreende-se que os professores que atuam na EPTNM que são graduados e não licenciados têm o direito de participar de processos de Formação Pedagógica, ou de obter uma certificação da experiência docente, por conta do reconhecimento de seus saberes profissionais, porém a Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 não tinha o aspecto da obrigatoriedade da formação específica vinculada em seu texto.

Desta forma, a Resolução CNE/CEB n.º 06/2012, apesar de despontar como um avanço no cenário das Políticas Públicas de Formação Docente da/para a Educação Profissional e Tecnológica apresenta características de precarização e desvalorização da docência, uma vez que valoriza o profissional em exercício e minimiza a obrigatoriedade da oferta de uma formação para os professores, pois permite a atuação de profissionais não licenciados na EPTNM, mesmo sem ter uma formação pedagógica.

Apesar de saber que uma formação inicial para professores é de suma importância para a prática profissional, é necessário compreender também que:

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (Brasil, 2012, p. 12).

O Parecer CNE/CEB n.º 11/2012 (Brasil, 2012, p.55) orienta que o professor de Educação Profissional “deve estar apto para preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento de seu saber trabalhar em um contexto profissional cada vez mais complexo e exigente”.

Nesta perspectiva, o professor é o responsável por proporcionar aos alunos condições de responder de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador.

Desse modo, a Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 busca apresentar uma orientação, ou como apontado por Cury (2002) um impulso inicial e rumo geral, no processo formativo docente, de modo democrático e coletivo nas instituições formadoras, na tentativa de garantir aos discentes da Educação Profissional de Nível Médio uma formação de qualidade em todo o país com foco no mercado de trabalho.

A seguir, será analisada a interface entre a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 e os Programas Especiais de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional. A Resolução CNE/CP n.º 02/2015 surge como uma regulamentação capaz de valorizar a importância da Formação Docente, bem como apontando uma solidez no processo formativo.

A Resolução CNE/CP n.º 02/2015 é caracterizada por definir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 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.

Para um melhor entendimento da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, faz-se necessário compreender a sua composição. A referida Resolução apresenta 08 Capítulos e 25 Artigos.

Os Capítulos são estruturados de acordo com o exposto abaixo:

Quadro 7 – Organização dos Capítulos da Resolução CNE/CP n.º 02/2015

CAPÍTULOS	DESCRIÇÕES
I	Das Disposições Gerais

II	Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional
III	Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada
IV	Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior
V	Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: estrutura e currículo
VI	Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério
VII	Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização
VII	Das Disposições Transitórias

Fonte: Dados extraídos da Resolução CNE/CP n.º 02/2015

De acordo com Bazzo e Scheibe (2019, p. 676), no artigo intitulado “De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente”, a Resolução CNE/CP n.º 02/2015:

[...] em suas dezesseis densas páginas, é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a temática (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 676).

Nesta perspectiva, é de suma importância também para uma compreensão abrangente da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, o entendimento de docência, conforme estabelecido em seu Art. 2º:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 3).

Posto isso, entende-se que a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 destaca a função docente, quanto aos aspectos conceituais e de intencionalidade, valorizando assim a importância do processo formativo para docentes não só no contexto da apropriação do conhecimento pedagógico, mas em todos os aspectos de construção do

ser humano de modo holístico.

Nesse contexto, a ANFOPE (2018) afirma defender as proposições da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, pois estão:

[...] ancoradas no PNE 2014 - 2024, fortalecem uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho, com implementação do piso salarial em todos os estados e municípios; de promoção de concursos públicos para docentes da educação básica, impedindo a contratação de professores em caráter precário e sem a formação adequada (ANFOPE, 2018, p.5).

Nesse mesmo pensamento, Militão e Correa (2023) também defendem a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, pois afirmam que o referido ato normativo estabelece uma valorização dos profissionais da educação, bem como, compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

Diante disso, o Parecer CNE/CP n.º 02/2015, no intuito de promover a valorização do processo formativo e do próprio docente, destaca também que:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos (Brasil, 2015, p. 30).

Nesta perspectiva, para além dos aspectos relacionados à importância da profissão, os contextos relacionados à valorização docente são levados em consideração na Resolução CNE/CP n.º 02/2015 e nesse sentido, estabelece que os centros formadores são responsáveis por articular a formação com as Políticas Públicas de Educação, com as DCN, com o padrão de qualidade e com o Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES), inter-relacionando com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano Pedagógico Institucional (PPI), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) das instituições.

Em consonância com a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, Dourado (2016) aponta que:

Compete às diversas instituições formadoras a definição e a aprovação de projeto de formação (inicial e continuada) em articulação com o Plano de desenvolvimento Institucional, PPI e Projetos Pedagógicos dos Cursos. Esse movimento certamente propiciará maior organicidade da ação institucional e

vai requerer articulação efetiva entre instituições de educação básica e superior (Dourado, 2016, p.36).

Neste sentido, a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 aponta que a articulação entre os centros formadores e as Políticas Públicas de Educação, bem como com os projetos e planos institucionais consideram que a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente:

[...] à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, p. 3).

Em se tratando da Educação Profissional, um estudo realizado por Oliveira (2006) apontou que alguns docentes que atuam no ensino técnico, por não terem uma Formação Pedagógica (bacharéis e tecnólogos), não são percebidos como profissionais da educação, então:

[...] há uma tradição na área no sentido de se considerar que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplinas que se vai lecionar ou que leciona. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona (Oliveira, 2006, p.5).

Desta forma, a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 desponta como uma potente deliberação que pensa nos Programas Especiais de Formação Pedagógica como um mecanismo que possibilita uma ampla visão da docência para os profissionais inseridos na Educação Profissional.

Evidenciando assim, uma característica que irá desenvolver os profissionais da EPT como agentes críticos e reflexivos no que tange à ação docente (Zeichner, 1993).

Dando continuidade ao tratamento dado às Resoluções do CNE que abordam os aspectos sobre a Formação de Professores e os Programas Especiais de Formação Pedagógica, será realizada uma análise sobre as implicações da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 na Formação Docente de Profissionais não Licenciados.

Para tanto, inicialmente será descrita a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 para fins de entendimento de sua estrutura textual. A Resolução CNE/CP n.º 02/2019 apresenta 09 Capítulos, 30 Artigos e 01 Anexo. Os Capítulos e o Anexo foram estrutu-

rados da seguinte forma:

Quadro 8 – Estrutura dos Capítulos e do Anexo da Resolução CNE/CP n.º 02/2019

CAPÍTULOS	ANEXO
I - Do Objeto; II - Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente; III - Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente; IV - Dos Cursos de Licenciatura; V - Da Formação em Segunda Licenciatura; VI - Da Formação Pedagógica para Graduados; VII - Da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão; VIII - Do Processo Avaliativo Interno e Externo; IX - Das Disposições Transitórias e Finais.	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, BNC-FORMAÇÃO e que foi subdividido em “Competências Gerais Docentes”, “Competências Específicas”, “Dimensão do Conhecimento Profissional”, “Dimensão da Prática profissional” e “Dimensão do Engajamento Profissional”.

Fonte: Dados extraídos da Resolução CNE/CP n.º 02/2019

A Resolução CNE/CP n.º 02/2019 determina em seu texto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação.

A Resolução CNE/CP n.º 02/2019 é fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 02/2019, que, por sua vez, “tem como objetivo central a revisão e atualização da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.” (Brasil, 2015, p.1).

Nesta perspectiva, a referida Resolução se apresenta como um modelo que rompe de forma brusca com os avanços alcançados pela Resolução CNE/CP n.º 02/2015, tanto no que se refere à valorização docente, quanto no que remete aos aspectos de responsabilização e individualização dos professores pelo processo de ensino e aprendizagem conduzido, contemplando assim uma demanda mercadológica proposta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que tal perspectiva tem ocorrência desde os anos de 1990.

A Resolução CNE/CP n.º 02/2019 trata a aproximação entre a Educação Superior e a Educação Básica como fundamento para a formação docente e com a qual estabelece uma construção da relação orgânica entre esses universos da for-

mação e da prática docente e sendo deste modo, uma meta a ser perseguida (Bazzo; Scheibe, 2019).

Desse modo, a Formação de Professores destaca-se no contexto da BNCC “por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma atendendo os reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (Aguilar; Dourado, 2019, p. 35).

Em consonância ao exposto, encontra-se no texto da Resolução CNE/CP n.º 02/2019, conforme apontado no Art. 4º, que trata das competências específicas da Formação de Professores, que são estabelecidas três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente e que estabelecem relação direta com a BNCC.

As referidas dimensões são o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional que apresentam as seguintes características:

§ 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, 2019, p.2).

Militão (2021, p. 152) destaca que a BNC-Formação oblitera o lugar do conhecimento “indicando a influência de uma matriz calcada na racionalidade técnica nos processos formativos em detrimento de uma fundamentação assentada na racionalidade crítica”.

Diante do exposto, a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 configura-se como um ato normativo que apresenta inúmeras rejeições por parte de entidades nacionais e bases sindicais que defendem a Formação de Professores, pois descaracteriza o

processo formativo docente no Brasil.

Segundo a ANFOPE (2020, p. 01), as diretrizes definidas pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019: “[...] descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores, com impactos nocivos sobre a educação básica, constituindo-se como mais um grave retrocesso nas políticas educacionais”.

As entidades nacionais que lutam em defesa da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, emitiram uma nota que apresenta a descaracterização da formação de professores frente à Resolução CNE/CP n.º 02/2019 e estabelece que suas proposições:

[...] destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades (ANPAE, 2019, p.1).

Ao confrontar a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 com Resolução CNE/CP n.º 2/2019, percebeu-se que às reformulações estabelecidas em 2019 apontaram para outro retrocesso no que tange à carga horária referente à Formação Pedagógica de profissionais graduados não licenciados que desejam habilitar-se para o magistério.

Assim, destaca-se que das 1.000 a 1.400 horas estabelecidas pelas Diretrizes de 2015, a Resolução de 2019 diminuiu de forma considerável o tempo para o processo de Formação Pedagógica, para 760 horas. Essa determinação aponta para uma desvalorização dos conhecimentos específicos da Pedagogia para uma formação docente de qualidade. Uma vez que a carga horária da formação foi suprimida, de acordo com o que se preconiza no Art. 21 da referida Resolução de 2019:

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

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas 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 (Brasil, 2019, p.10).

Posto isso, entende-se que a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 desponta como um mecanismo de profundo retrocesso no âmbito da Formação de Professores, pois emerge como uma medida de aprofundamento da desvalorização da profissão docente, principalmente no que concerne ao aligeiramento, bem como na precarização da Formação Pedagógica dos profissionais graduados não licenciados que almejam obter uma habilitação para o exercício da docência.

Em seguida, será realizada uma breve análise que confronta as Diretrizes de 2015 com as Diretrizes estabelecidas em 2019 e abaixo será apresentado um Quadro síntese das Resoluções CNE/CP n.º 02/2015 e CNE/CP n.º 02/2019, no intuito de apontar elementos informativos cruciais no que se refere à Formação de Professores:

Quadro 9 – Síntese das Resoluções CNE/CP n.º 02/2015 e CNE/CP n.º 02/2019

ITENS AVALIADOS	RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 02/2015	RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 02/2019
GOVERNO	Dilma Rousseff	Jair Bolsonaro
AVANÇOS	1 - Aumento da carga horária dos cursos de licenciatura (de 2.800 para 3.200); 2 - Articulação da formação inicial com a formação continuada; 3 - Conceito mais elaborado de docência; 4 - Organização de pontos sobre a Formação de Professores que estavam dispersos em Resoluções anteriores; 5 - Inserção de temáticas atuais (questões relacionadas ao meio ambiente, aos aspectos étnico-raciais, direitos humanos, etc); 6 - Aponta que os cursos de licenciatura têm como objetivo a formação de professores para atuar na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio); 7 - Detalha as responsabilidades do estado com a formação.	1 – Não há nenhum avanço no que tange aos aspectos da formação de professores. 2 – Manutenção da carga-horária de 3.200 horas; 3 – Definição de competências para o perfil esperado dos egressos;
RETROCESSOS	1 – Aligeiramento para a formação docente no que se refere à possibilidade da segunda licenciatura e/ou da complementação pedagógica.	1 – Alinhamento com viés neoliberal; 2 - Formação Docente com foco nas competências que atendam aos pressupostos da BNCC; 3 – Limita a Formação Docente a aspectos técnicos e pragmáticos; 4 – Desvalorização docente quando suprime a Formação Continuada; 5 – Redução da carga-horária para cursos de Formação Pedagógica para não licenciados.

Fonte: Dados da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e da Resolução CNE/CP n.º 02/2019.

O Quadro 9 aponta os avanços e os retrocessos das Resoluções CNE/CP n.º 02/2015 e CNE/CP n.º 02/2019 no que se refere à Formação de Professores. Diante dos dados encontrados destaca-se que a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 é compreendida como um verdadeiro retrocesso quanto à valorização docente em comparação com a Resolução CNE/CP n.º 02/2015.

Quanto ao cenário político das Resoluções preconizadas no Quadro 9, enfatiza-se que a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 reflete os ideais neoliberais e mercadológicos que desvalorizam uma categoria que ao longo de muitos anos, luta por melhorias no campo da Formação Docente.

Assim, os ideais propostos na Resolução CNE/CP n.º 02/2019 são defendidos como elementos cruciais de uma política neoliberal brasileira que se posiciona na contramão da organicidade e da valorização do que se compreende como sentido de classe.

Bazzo e Scheibe (2019, p. 682) consideram que é necessário combater publicamente a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, deixando claro que:

[...] seus pressupostos descaracterizam a formação docente cuja concepção nossas entidades representativas defendem historicamente. Os fundamentos desta legislação partem de princípios que são incompatíveis com aqueles que sustentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CP nº 02/2015, principalmente no que diz respeito à articulação orgânica que esta faz entre formação e valorização dos profissionais da educação, enfatizando de forma inaugural a importância da formação continuada desses profissionais. Este último aspecto, inclusive, postergado pela nova legislação.

Moraes e Zambenedetti (2022) apontam que a Formação Docente aos moldes da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 não promove melhorias no âmbito educacional, uma vez que a mesma não é alicerçada em bases ancoradas na sustentação de saberes pedagógicos, afinal esses são concebidos como parâmetros necessários para alcançar um fortalecimento, bem como uma efetiva valorização profissional e da atividade educativa, principalmente no que tange uma perspectiva crítica, criativa, democrática e localizada de modo coerente no contexto político e histórico da sociedade.

A seguir será tratada a Resolução CNE/CP n.º 01/2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. E está organizada com 18 Capítulos e 65 Artigos. A estrutura dos Capítulos será apresentada abaixo:

Quadro 10 – Organização dos Capítulos da Resolução CNE/CP n.º 01/2021

CAPÍTULO	DESCRIÇÃO
I	Disposições Gerais
II	Dos Princípios Norteadores
III	Da Organização e Funcionamento
IV	Da Qualificação Profissional, Incluída a Formação Inicial
V	Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
VI	Da Estrutura e Organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
VII	Da Educação Tecnológica de Graduação e Pós-graduação
VIII	Da Estrutura e Organização dos Cursos de Educação Profissional e Tecnológica de Graduação
IX	Da Estrutura e Organização da Educação Profissional e Tecnológica de Pós-graduação
X	Da Prática Profissional Supervisionada e Estágio Profissional Supervisionado na Educação Profissional e Tecnológica
XI	Da Formação Continuada; XII - Da Modalidade de Educação a Distância
XII	Da Avaliação da Aprendizagem; XIV – Do Aproveitamento de Estudos
XIII	Do Reconhecimento de Saberes e Competências
XIV	Da Emissão de Certificados e Diplomas
XV	Da Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica
XVI	Das Disposições Finais

Fonte: Dados extraídos da Resolução CNE/CP n.º 01/2021.

Aqui serão apontados os dados relacionados à Formação Inicial na Resolução CNE/CP n.º 01/2021, no que se refere aos Programas Especiais de Formação Pedagógica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica no seu sentido textual.

Segundo a ANPED (2021), a Resolução CNE/CP n.º 01/2021 apresenta um texto de caráter autoritário, tanto na sua escrita, quanto na sua concepção, uma vez que o referido normativo não foi constituído de modo democrático por meio do debate público, explícito e significativo no âmbito do campo educacional e com ênfase no que se refere ao contexto do campo das pesquisas relacionadas à Formação de Professores, sem consulta aos representantes de professores e gestores das universidades, entidades acadêmicas, científicas, sindicais e dos fóruns estaduais.

As Diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CP n.º 01/2021 recuperam vários enunciados expostos na Resolução CNE n.º 06/2012. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP n. 01/2021 foi instituída como uma novidade, mas, na verdade, retorce-ram as Políticas de Formação Docente anteriores (Resolução CNE/CP n.º 02/2015 e Resolução CNE/CP n.º 02/2019), não representando nenhum avanço significativo na história da Formação de Professores para Educação Profissional (ANPED, 2021).

Desta forma, na Resolução CNE/CP n.º 01/2021, no Capítulo XVII aponta no Art. 53, as garantias para a realização do referido processo formativo, apresentando assim o mesmo texto apresentado do Título IV, no Art. 40 da Resolução CNE/CEB n.º 06/2012, comungando com a análise realizada pela ANPED (2021) que revela um dado bastante significativo de que o documento de 2021 não apresenta avanços para a Formação de Professores para a EPT, conforme estabelecido no Quadro 10:

Quadro 11 – Comparativo dos textos da Resolução CNE/CP n.º 01/2021 e da Resolução CNE/CEB n.º 06/2012

LOCALIZAÇÃO NA RESOLUÇÃO	RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 06/2012	RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 01/2021
CAPÍTULO/TÍTULO	TÍTULO - IV FORMAÇÃO DOCENTE	CAPÍTULO - XVII DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
ARTIGO	Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.	Art. 53. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.
PARÁGRAFO	§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior. § 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. § 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista	§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições e redes de ensino superior, bem como em instituições e redes de ensino especializadas em Educação Profissional e Tecnológica. § 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. § 3º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualifi-

	nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020. § 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e Desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.	cação profissional e desenvolvimento dos docentes do ensino da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições e redes de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de docentes da educação profissional.
--	---	---

Fonte: Dados da Resolução CNE/CP n.º 06/2012 e da Resolução CNE/CEB n.º 01/2021.

Diante do exposto no Quadro 11, observa-se que inúmeros trechos da Resolução CNE/CP n.º 01/2021, se apresentam de forma similar com o texto estabelecido na Resolução CNE/CEB n.º 06/2012.

Esse indicativo possibilita o entendimento de que as Diretrizes de 2021 não apresentam avanços no que tange aos aspectos da Formação de Professores que irão atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Outro ponto a ser destacado ao comparar as Diretrizes de 2012 e 2021, é que na Resolução CNE/CP n.º 01/2021 não fica evidente quem realizará a certificação de competências, uma vez que o texto do Art. 53 possibilita a realização de parcerias público-privadas na tentativa de garantir certificações.

Nesta mesma análise, percebe-se que no parágrafo 1º do Artigo 53 aponta que a Formação dos Professores graduados não licenciados, poderá ser realizada a partir da cooperação entre o MEC e as instituições e redes de ensino especializadas em EPT, admitindo-se, além das instituições de ensino superior, aquelas que não são específicas nesse nível de ensino, por exemplo, as instituições do Sistema “S” que é composto por várias instituições, como Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Social do Comércio (SESC), entre outros.

O exposto acima revela que a oferta da Formação de Professores pode se tornar por muitas vezes, um processo formativo baseado em uma concepção meramente mercadológica, sem o entendimento profundo de uma formação humana e *omnilateral*.

Alencar e Santos (2023) apontam que ao realizarem uma análise da Resolução CNE/CP n.º 01/2021, identificaram que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, no tocante à ofensiva:

[...] se representam contra a concepção da formação humana ou *omnilateral*, especialmente contraria toda a história e construção do Ensino Médio Integrado. Logo, é urgente o envolvimento dos jovens e trabalhadores da educação bem como da sociedade civil para a defesa do Ensino Médio Integrado e da educação pública (p.84).

Desta forma, torna-se oportuno neste momento, compreender a Resolução CNE/CP n.º 01/2022 e trazer um comparativo entre as respectivas Diretrizes (2021 e 2022) que tratam sobre a formação de professores da/para EPT.

Mas antes disso, é necessário que se compreenda como é constituído o texto da Resolução CNE/CP n.º 01/2022.

O referido ato normativo institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EP-TNM-Formação) e é constituído por 04 Capítulos e 11 Artigos.

A organização dos Capítulos da Resolução CNE/CP n.º 01/2022 está disponibilizada abaixo:

Quadro 12 – Estrutura dos Capítulos da Resolução CNE/CP n.º 01/2022

CAPÍTULOS	DESCRIÇÃO
I	Do Objeto e princípios Gerais
II	Da Formação Inicial
III	Da Formação Continuada
IV	Das Disposições Finais

Fonte: Dados extraídos da Resolução CNE/CP n.º 01/2022

O Art. 2º da Resolução CNE/CP n.º 01/2022 retoma pontos da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 e da Resolução CNE/CP n.º 01/2021, destacando que a Formação Inicial de Professores para a EPT deve considerar as competências gerais docentes e as competências específicas referidas a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente:

- I – conhecimento profissional;
- II – prática profissional;
- III – engajamento profissional (Brasil, 2022, p. 01).

O Capítulo II, intitulado Formação Inicial apresenta em grande parte do seu texto, similaridades com a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 e a Resolução CNE/CP n.º 01/2021, o que permeia para uma conclusão que a Resolução CNE/CP n.º 01/2022 não apresenta avanços e reforça retrocessos sugeridos em Resoluções anteriores.

Os Parágrafos 1º e 2º do Art. 3º da Resolução CNE/CP n.º 01/2022 evidenciam as seguintes similaridades com Resoluções anteriores:

- § 1º Os cursos de graduação de licenciatura para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem atender à Resolução CNE/CP n.º 2, de 2019.
- § 2º Os cursos destinados à formação pedagógica para licenciatura de gra-

graduados não licenciados devem atender às disposições específicas do art. 21 (Capítulo VI, Da Formação Pedagógica para Graduados) da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, combinadas com o art. 53 da Resolução CNE/CP nº 1, de 2021 (p.02).

As similaridades textuais supracitadas fragilizam a Formação Docente, pois considera pontos de Resoluções anteriores que já foram duramente criticados e rejeitados por não promoverem avanços para o processo formativo de professores, bem como, para a Educação de um modo geral e que foram mencionados anteriormente nas análises das Resoluções do CNE de 2019 e 2021.

No Art. 4º da Resolução CNE/CP n.º 01/2022 também foi detectada similaridade com Resoluções anteriores, conforme texto abaixo:

Aos graduados não licenciados que realizaram curso de Pós-Graduação lato sensu de Especialização nos termos da Resolução CNE/CES nº 1, de 2018, é assegurado o direito de requerer a expedição de Diploma de Licenciatura em Docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, consoante o art. 53 da Resolução CNE/CP nº 1, de 2021 e por equivalência com o curso destinado à Formação Pedagógica, de acordo com as normas definidas no art. 21 da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, desde que atendidos, cumulativamente, os seguintes requisitos:

I – diplomação em curso de graduação de Bacharelado ou de Tecnologia;

II – certificação no curso de Pós-Graduação lato sensu específico de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica com o mínimo de 360 (trezentas e sessenta) horas; e

III – comprovação de, pelo menos, 400 (quatrocentas) horas de prática pedagógica em docência de componentes curriculares profissionais (p. 02 – 03).

Diante do exposto, verificou-se que a Resolução CNE/CP n.º 01/2022 não apresenta grandes avanços para a Formação de Professores, impactando assim em um verdadeiro atraso e precarização para os campos formativos, de atuação docente e das Políticas Educacionais.

Nesse sentido, diante do cenário de atraso e precarização da formação docente é que surge a Resolução CNE/CP n.º 04/2024 que dispõe sobre as 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).

A Resolução CNE/CP n.º 04/2024 é constituída de 05 Capítulos, 23 Artigos e 01 Anexo e abaixo será apresentada a organização dos Capítulos da referida Resolução para uma melhor compreensão de sua estrutura:

Quadro 13 – Estrutura dos Capítulos da Resolução CNE/CP n.º 04/2024

CAPÍTULOS	DESCRIÇÃO
I	Das disposições gerais
II	Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica: dos fundamentos e princípios
III	Base Comum Nacional e perfil do egresso da formação inicial
IV	Da Formação Inicial do Magistério da Educação Escolar Básica em Nível Superior: estrutura e currículo
V	Das disposições transitórias

Fonte: Dados extraídos da Resolução CNE/CP n.º 04/2024

Ao compreender a estrutura e ao realizar uma análise inicial da Resolução CNE/CP n.º 04/2024 fica perceptível que o seu processo de elaboração (Parecer) não foi viabilizado por discussões coletivas, bem como o que ocorreu na homologação da Resolução CNE/CP n.º 02/2019.

Segundo a ANFOPE (2024) o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou a proposta da Resolução CNE/CP n.º 04/2024 sem audiências públicas para a escuta e debate com a sociedade civil, configurando assim um perfil não dialógico e não participativo do Conselho Nacional de Educação.

Após essa caracterização do surgimento da Resolução CNE/CP n.º 04/2024, faz-se necessário compreender de modo sintético que o referido ato normativo se configura como uma justificativa da concepção americana de competência que segundo Ramos (2001), tal perspectiva considera que se um professor for bem qualificado, tanto a formação dos licenciados como a formação de seus futuros alunos será bem realizada, assim como é determinado na Resolução CNE/CP n.º 02/2019. Desta forma, entende-se que a Resolução CNE/CP n.º 04/2024 considera que o fracasso do discente é acarretado por culpa do professor.

A Resolução CNE/CP n.º 4/2024 substitui a Resolução CNE/CP n.º 02 de 2019 e apresenta semelhanças com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015 e 2019.

Segundo a ANFOPE (2024, p.3), a Resolução CNE/CP n.º 04/2024 “tende a parecer uma bricolagem, no sentido do improvisado, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país”.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP n.º 04/2024 apresenta conceitos e orientações para a formação inicial que se configuram como uma unificação de propostas e intervenções para uma Formação Docente que não apresenta princípios de composição para uma educação humanizada e emancipatória (ANFOPE, 2024).

Ao analisar a Resolução CNE/CP n.º 04/2024 em consideração às Políticas Educacionais que embasam os Programas Especiais de Formação Pedagógica (PEFP) e que irão contribuir no entendimento da sua estrutura e dinâmica como processo formativo, abaixo será apresentado um quadro com a carga horária estipulada nas DCN de 2015, 2019 e 2024:

Quadro 14 – Carga horária dos PEFP nas DCN de 2015, 2019 e 2024

DCN 2015	DCN 2019	DCN 2024
1.000 a 1.400 horas	760 horas	1.600 horas

Fonte: Resoluções CNE/CP n.º 02/2015, CNE/CP n.º 02/2019 e CNE/CP n.º 04/2024

Diante do exposto, entende-se que a Resolução CNE/CP n.º 04/2024, mesmo apresentando alguns retrocessos, traz um ponto positivo no que tange à Formação Pedagógica, pois amplia consideravelmente a carga horária do processo formativo em questão, principalmente quando comparado a Resolução CNE/CP n.º 02/2019.

5.3 Considerações sobre as Regulamentações da Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica

Entende-se que as Políticas de um modo geral, mas no caso desta pesquisa, as Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica, sofrem de maneira significativa com a descontinuidade dos governos.

Principalmente quando o governo subsequente não possui o mesmo viés ideológico, compromisso e nem responsabilidades com ações para o processo formativo do professor, acarretando assim em fragmentações de ações e levando à precarização das Políticas Educacionais.

Em se tratando especificamente das Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTMN), as análises realizadas neste capítulo, apontaram para reflexões que o processo formativo dos profes-

sores é de suma importância para uma quebra de paradigmas e para o entendimento de que a atividade de ensino na EPTNM não deve ser voltada para formar apenas mão de obra, mas deve priorizar uma formação ampla, crítica e política das pessoas.

Afinal, a Formação Docente deve ter um caráter de emancipação, liberdade e independência para que o professor da EPTNM, em seu exercício profissional, compreenda que seu papel é para além da transmissão de conhecimentos e de técnicas para a inserção do aluno no mundo do trabalho, uma vez que a docência se propõe a transformar pessoas e promover uma formação para a vida.

Desta forma, é salutar propor Diretrizes que contemplem não somente a formação, mas também a valorização do professor, dos salários, dos benefícios, das formas de contratação, da educação continuada e das condições materiais da escola, especialmente as demandadas pela educação inclusiva, entre outros.

Caso contrário, enquanto a concepção americana de “competência” continuar presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o professor será sempre o culpado pelo insucesso escolar, descartando assim, uma perspectiva de Políticas que promovam avanços no campo da Formação de Professores (Ramos, 2001).

Em termos gerais, é necessário pensar Políticas Públicas Educacionais que regulem e orientem os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Afinal, o que é proposto nas atuais Diretrizes, nada mais é do que um projeto de educação escolar que vem sendo determinada por meio do desenvolvimento do capitalismo e que com a globalização se configura como uma tendência mais reprodutiva, característica essa que é evidenciada por meio de contribuições neoliberais na grande maioria dos atos normativos.

Desta forma, diante do cenário imposto no âmbito das Políticas Educacionais para a Formação de Professores, é necessário compreender quais os espaços de resistência, bem como propor mobilizações dos trabalhadores da educação, dos sindicatos, das entidades e dos movimentos sociais que realmente abracem a luta.

Porém, sabe-se que fatores como o enfraquecimento dos sindicatos, a formação de subjetividades flexíveis do capitalismo, a naturalização da responsabilidade docente no sucesso escolar, a precarização do trabalho, além da crise do emprego e da perda da qualidade da formação tem dificultado a estruturação de espaços sólidos de resistência que precisam ser fortalecidos de modo que transformem a realidade.

Nesse sentido, as normatizações instituídas, em sua grande maioria, desmon-

tam a Formação dos Professores, bem como, desconfiguram o processo formativo docente no intuito de atender às necessidades mercadológicas, bem como das ideologias políticas.

As consequências dessas ações acenam para um agravamento dos desafios para a educação brasileira, uma vez que as Políticas Educacionais para a Formação de Professores perdem o seu real sentido, quando os espaços de disputas são esvaziados e os conteúdos escolares estão imersos em uma “caixinha” (competências) que foca no treinamento profissional, deixando de lado uma formação centrada na construção de uma sociedade democrática e justa, impactando diretamente de forma negativa na qualidade do processo formativo docente.

6 OS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Este capítulo versa sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica (PEFP) dos Institutos Federais (IF) e apresenta em sua configuração uma seção sobre conceitos e organização dos PEPF de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 2/1997 que estabelece a sua existência.

Em seguida, são realizadas análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) que são ofertados pelos IF, tanto em Rede (de forma coletiva), quanto de forma Individual. As análises realizadas dos PPC abordam características organizacionais de estruturação no que tange carga horária, normativos que regem, bem como uma compreensão de como os Componentes Curriculares estão relacionados com aspectos da Formação Docente.

6.1 O significado dos Programas Especiais de Formação Pedagógica

A parte introdutória desta seção apresenta-se com a compreensão da terminologia “formação”. Assim, a descrição do dicionário Houaiss (2001, p. 1.372), diz que o termo se refere “ao conjunto de conhecimentos e habilidades específicas a um determinado campo de atividade prática ou intelectual”.

Nesta perspectiva, o sentido da terminologia “formação” considera elementos relacionados à identidade, às relações sociais e ao conhecimento, bem como a compreensão do meio que o sujeito participante do processo se encontra inserido. Desta forma, um processo formativo pressupõe a evolução do sujeito que se forma em consonância com o tempo e o processo estabelecido (Garcia, 1999; Honoré, 1980).

No que tange ao processo formativo, Nóvoa (1988, p.128) salienta que “é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)”.

Assim, a Formação Docente para a Educação Profissional (EP), encontra-se em um segundo plano das necessidades de formação pedagógica anterior ao exercício profissional, uma vez que a complexidade do trabalho docente requer um compromisso vigoroso nesta direção. Pacheco (2008) enriquece esse debate sobre formação do professor da Educação Profissional quando menciona a construção das

Políticas Públicas para essa forma de educação. O autor salienta que a formação deverá ser oferecida em caráter inicial, continuado e admite a essencialidade da oferta de Licenciaturas para a EP, além do curso de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*.

Desta forma, os Programas Especiais de Formação Pedagógica (PEFP) são pautados em oferecer um processo formativo para professores que são graduados não licenciados (bacharéis e tecnólogos) e que ministram aulas para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB n.º 02/1997.

Para Machado (2008, p. 14) a Resolução CNE/CEB n.º 02/1997 mencionada nesta seção, ao voltar “os olhos para a educação profissional em nível médio, achou uma forma de incluir a formação de professores para esta modalidade nesta resolução, sem promover a discussão sobre a alternativa das licenciaturas”.

Desta forma, os Programas Especiais de Formação Pedagógica são tidos como Política imediata para Formação de Professores no campo da Educação Profissional e Tecnológica e implicam que a Formação Pedagógica é de suma importância para a prática docente, uma vez que o professor se depara constantemente com processos que podem ser entendidos como intencionais, tornando assim a sua prática como pedagógica (Machado, 2008).

A afirmativa anterior comunga com o pensamento de Libâneo (2010) quando afirma que o trabalho docente é pedagógico por que é uma atividade intencional e implica em escolhas, baseadas em valores e compromissos éticos, para a definição de uma direção a ser seguida.

Visto isso, os Programas Especiais de Formação Pedagógica podem se apresentar como cursos de especialização e licenciatura (Licenciatura EPT e Curso de Formação Pedagógica) e as instituições formadoras que são responsáveis pela oferta são: instituições privadas (Faculdades) e públicas (Universidades, Centros de Formação Municipais e/ou Estaduais, Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais).

Neste estudo, serão tratados os Programas Especiais de Formação Pedagógica da Rede Federal de Educação no formato de licenciatura. Desta forma, a Formação Pedagógica compreendida nos PEFP e preconizada na Resolução CNE/CEB n. 2/1997 estabelece uma estruturação curricular articulada em três núcleos, quais sejam: contextual, estrutural e integrador.

Posto isso, a Resolução CNE/CEB n.º 02/1997 em seu Artigo 3º, explica a função de cada núcleo obrigatório no processo formativo:

Art. 3º - Visando assegurar um tratamento amplo e incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos:

a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.

b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização seqüencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.

c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso (Brasil, 1997, p.1).

A estruturação organizacional dos PEFP, mencionada anteriormente, não oportuniza a construção de saberes que são oriundos dos problemas que a prática pedagógica gera, conforme proposto por Pimenta (1996).

Percebe-se também que não se prioriza a importância da unicidade da teoria aliada à prática, bem como não propõe mecanismos que possibilitem um estudo, ou investigação sistemática para que os docentes possam analisar e/ou refletir sua prática. Pimenta (1996) aponta em seus estudos que a formação reflexiva permeia a valorização pessoal, profissional dos professores, bem como, das instituições escolares. A autora reforça que a possibilidade de uma formação reflexiva permite o desenvolvimento de uma configuração de proposições formativas de natureza contínua e dinâmica que são consideradas importantes para uma constante transformação, tornando-se indispensável para a ressignificação identitária dos professores.

A Resolução CNE/CEB n.º 02/1997 determinava que os Programas Especiais de Formação Pedagógica, deveriam apresentar uma carga horária de 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas e que ao final do curso, seria emitida uma certificação de licenciatura plena ao cursista.

No tocante à Educação Profissional (EP), Machado (2008) afirma que a Resolução CNE/CEB n.º 02/1997 apresentou uma possibilidade para incluir a Formação de Professores para esta modalidade, sem propor um mecanismo de discussão sobre a alternativa das licenciaturas, bem como reduzindo a carga horária da parte teórica do referido processo formativo para 240 horas.

A Resolução CNE/CEB n.º 02/1997, apresentava uma proposta de formação essencialmente aligeirada, fator este que precarizaria ainda mais esse processo formativo, uma vez que “é importante assinalar que esse modelo aligeirado de formação docente confere, segundo esse dispositivo, direitos a certificado e registro profissional, equivalentes à licenciatura plena” (Machado, 2008, p. 80).

Nesses termos, os Programas Especiais de Formação Pedagógica consolidam um plano aligeirado e descontínuo que:

[...] correspondem a uma formação pragmática que tem como tônica central a melhoria dos indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente, sem uma preocupação efetiva com uma sólida formação, teórico-prática do professor (Carneiro, 2018, p. 87).

Nesta mesma perspectiva, Oliveira (2010) apresenta um pensamento bem assertivo quanto ao processo formativo preconizado nos Programas Especiais de Formação Pedagógica no que tange a Educação Profissional (EP) e afirma que:

[...] a formação de professores para a EP vem sendo tratada no País, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório, e que, por meio de Programas, desenvolve-se paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação (Oliveira, 2010, p.458).

Posto isso, é de suma importância compreender a formação inicial em nível superior como alternativa de fortalecer a valorização, o respeito e a importância da Formação de Professores em todas as modalidades de ensino e em especial no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica por ser objeto desta pesquisa.

Na próxima seção serão evidenciados os aspectos conceituais, históricos e organizacionais dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados pelos Institutos Federais.

6.2 Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais

Os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais têm como objetivo ofertar Formação Pedagógica, para profissionais graduados não licenciados, capacitando-os para o exercício do magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), de acordo com os Eixos Tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

Assim, os PEFP para a Educação Profissional são destinados aos portadores de diploma de nível superior, bacharel, ou tecnólogo não licenciados, de áreas de conhecimento que tenham aderência aos eixos Tecnológicos de atuação dos Institu-

tos Federais (IF) e com o curso de graduação inicial do interessado neste processo formativo.

Os PEFP dos Institutos Federais são destinados a especialistas, mestres e doutores que exercem a função de professor da Educação Profissional e Tecnológica dos IF, bem como para técnicos administrativos que não cursaram licenciatura, para profissionais que necessitam obter essa formação e são vinculados a outras instituições de ensino.

O perfil do egresso e do campo de atuação dos PEFP dos IF atende à Resolução do Conselho Nacional de Educação, de acordo com cada Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

A proposta pedagógica é estruturada para que o interessado em realizar o curso venha a consolidar, ao longo de sua formação, as capacidades listadas abaixo, em consonância com o proposto nos PPC dos PEFP:

- Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens no universo da educação profissional;
- Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da educação profissional;
- Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área técnico-tecnológica, educacional e as demais áreas do conhecimento;
- Identificar problemas socioculturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social;
- Organizar o trabalho pedagógico, planejando-o e avaliando-o numa visão integrada com os demais membros envolvidos no processo educativo;
- Realizar atividades de planejamento didático-pedagógico pautado em valores como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso;
- Articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
- Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- Compreender a realidade em que se insere o processo educativo e desen-

volver formas de intervenção a partir do conhecimento dos aspectos filosóficos, sociais, antropológicos, históricos, econômicos, políticos e culturais que a configuram e condicionam (IFRN, 2025).

Para ingressar nos PEFP para Graduados não Licenciados nos IF, os candidatos deverão ter concluído o Curso de graduação, ou equivalente. O acesso ao curso poderá ser feito através de processo seletivo, aberto ao público de acordo com a publicação de Edital.

Visto isso, a seguir será apresentada uma seção que irá detalhar como localizar os Institutos Federais que ofertam os Programas Especiais de Formação Pedagógica.

6.3 Oferta dos Programas Especiais de Formação Pedagógica nos Institutos Federais

Nesta seção será apresentado o atual cenário de oferta dos Programas Especiais de Formação Pedagógica nos Institutos Federais (IF), para tanto, inicialmente, faz-se necessário acessar a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), com o intuito de mapear a oferta dos cursos no Brasil, através do site <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>, em seguida clicar no campo “acessar a plataforma” que será direcionado para uma página conforme a imagem abaixo:

Imagem 1 – Página de busca das ofertas dos PEFP nos IF



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2024)

Após acessar a página apresentada na Imagem 1, o próximo passo utilizado para se localizar as ofertas dos Programas Especiais de Formação Pedagógica nos

IF foi clicar no ícone denominado “Indicadores de Gestão”, em seguida no campo “Curso, Matrícula e Oferta”.

Ao prosseguir com o procedimento de busca, foram realizadas as seguintes informações no campo “seleções múltiplas”:

- Instituição (Todos), Tipo de Curso (Licenciatura) e Nome do Curso (Programa Especial de Formação Pedagógica).

A seguir, será apresentada a imagem que foi gerada na página de busca, após as inserções dos filtros disponibilizados na plataforma e ter clicado no ícone de pesquisa:

Imagem 2 – Oferta dos PEFP nos IF

Indicadores de Gestão | Curso, matrícula e oferta

PLATAFORMA NILO PEÇANHA

Dados Acadêmicos | Percentuais Legais | Indicadores Acadêmicos | Indicadores de Pessoal | Indicadores de Gastos | Dados INEP

Dados Gerais | **Curso, matrícula e oferta** | Situação de Matrícula | Classificação Racial, Renda e Sexo | Faixa Etária

Ano Base: 2022 | Pesquisar

Seleções múltiplas: [Tipo de Curso] – Licenciatura; [Nome do Curso] – Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes

Instituição	Unidades	Cursos	Matrículas	Matrículas Equivalentes	Vagas	Inscritos	Ingressantes	Concluintes
CEFET-MG	1	1	94	105,28	44	34	19	22
IF FARROUPILHA	10	10	307	343,84	160	254	159	4
IFAP	4	4	107	119,84				9
IFES	1	1	156	174,72				71
IFG	1	1	4	4,48				
IFMA	1	1	84	94,08				
IFRN	2	2	112	125,44	41	285	42	27
IFRO	1	1	78	87,36			3	65
IFRS	1	1	23	25,76	30	36	23	
IFSP	3	3	266	297,92	126	273	106	31
IFSUL	2	2	59	66,08				
IFTM	1	1	153	171,36				64
Total	28	28	1.443	1.616,16	401	882	352	293

Resumo da Oferta:

- 28 Unidades
- 28 Cursos
- 1.443 Matrículas
- 401 Vagas
- 882 Inscrições
- 352 Ingressantes
- 293 Concluintes

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2024)

A Imagem 2 apresenta as Instituições da Rede Federal que ofertam o Curso de Formação Pedagógica no Ano Base de 2022, conforme apresentado na Plataforma Nilo Peçanha.

Foram encontrados 28 cursos em 11 Institutos Federais (IF) e 01 curso no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Vale ressaltar que a oferta do CEFET-MG foi considerada para esta pesquisa por ter sido localizada no momento da busca e por fazer parte de Rede Federal de Ensino.

Serão elencados a seguir, com detalhamento dos campi, onde os cursos são

ofertados: a) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG): Campus Belo Horizonte; b) Instituto Federal de Farroupilha (IFFARR): Campi - Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja e São Vicente do Sul; c) Instituto Federal do Amapá (IFAP): Campi - Oiapoque, Laranjal do Jari, Macapá e Santana; d) Instituto Federal do Espírito Santo (IFES): Campus Piúma; e) Instituto Federal de Goiás (IFG): Campus Goiânia Oeste; f) Instituto Federal do Maranhão (IFMA): Campus Caxias; g) Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN): Campi - Natal Zona Leste e Parnamirim; h) Instituto Federal de Rondônia (IFRO): Campus Porto Velho Zona Norte; i) Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS): Campus Rio Grande; j) Instituto Federal de São Paulo (IFSP): Campi - Tapetininga, São Paulo e Sertãozinho; k) Instituto Federal do Sul-rio-grandense (IFSUL): Campi - Avançado Novo Hamburgo e Bagé; e l) Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM): Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico.

Após o levantamento de dados sobre as ofertas dos Programas Especiais de Formação Pedagógica na Plataforma Nilo Peçanha, foi realizado um detalhamento na pesquisa referente à modalidade de ensino (Educação à Distância – EAD e Presencial) e o local onde o referido processo formativo é ofertado. Estas informações serão apresentadas no Quadro 15.

Quadro 15 – Ofertas dos PEFP dos IF nas modalidades de ensino EAD e Presencial

MODALIDADES DE ENSINO	OFERTAS
EAD	(IFFARR): Campi - Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja e São Vicente do Sul / (IFAP): Campi - Oiapoque, Laranjal do Jari, Macapá e Santana / (IFES): Campus Piúma / (IFG): Campus Goiânia Oeste / (IFMA): Campus Caxias / (IFRN): Campus Natal Zona Leste / (IFRO): Campus Porto Velho Zona Norte / (IFSP): Campus São Paulo / (IFSUL): Campi - Avançado Novo Hamburgo e Bagé / (IFTM): Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico.
PRESENCIAL	(CEFET-MG): Campus Belo Horizonte / (IFRN): Campus Parnamirim / (IFRS): Campus Rio Grande / (IFSP): Campi - Tapetininga e Sertãozinho.

Fonte: Dados da Plataforma Nilo Peçanha (2024)

De acordo com os dados apresentados no Quadro 15, as ofertas dos Progra-

mas Especiais de Formação Pedagógica são caracterizadas da seguinte forma:

- Modalidade EAD: 10 Institutos Federais (23 campi);
- Modalidade Presencial: 03 Institutos Federais (04 campi) e 01 CEFET (01 campus).

Desta forma, entende-se que o quantitativo de oferta EAD dos Programas Especiais de Formação Pedagógica da Rede Federal é bem maior do que a oferta presencial.

Outro dado observado é que o IFRN (Instituto Federal do Rio Grande do Norte) e o IFSP (Instituto Federal de São Paulo) apresentam ofertas nos dois tipos de modalidades (Educação à Distância e Presencial), abrindo possibilidades de escolha para o futuro ingressante em realizar o processo formativo da forma mais adequada e de acordo com o próprio estilo de vida.

Desta forma, pode-se destacar que a informação mencionada anteriormente é entendida como um ponto positivo, uma vez que ao oportunizar a oferta de cursos na modalidade EAD, são proporcionadas praticidades e facilidades aos alunos, principalmente para quem tem pouco tempo disponível e até mesmo dificuldades em conciliar a agenda de atividades (pessoais, e/ou profissionais) para realizar um curso de modo presencial.

Nesta perspectiva, a modalidade EAD promove uma verdadeira inclusão aos interessados em realizar um processo formativo de qualquer natureza e em qualquer lugar do país, mas esta discussão não será abordada de forma aprofundada neste estudo e fica uma lacuna para que novas discussões surjam acerca da temática.

Dando continuidade às discussões dos dados encontrados na Plataforma Nilo Peçanha, no Quadro 16 será apresentada a distribuição dos Institutos Federais por regiões do país.

Quadro 16 – Ofertas dos PEFP por Regiões do Brasil

NORTE	NORDESTE	SUL	SUDESTE	CENTRO-OESTE
IFAP IFRO	IFMA IFRN	IFFARR IFRS IFSUL	CEFET-MG IFES IFSP IFTM	IFG

Fonte: Dados da Plataforma Nilo Peçanha (2024)

Ao analisar o Quadro 16, observou-se que todas as regiões do país são contempladas com a oferta dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, porém poucos são os estados que proporcionam o referido processo formativo.

Assim, os estados que oferecem os Programas Especiais de Formação Pedagógica são:

- Região Norte: Amapá e Rondônia;
- Região Nordeste: Maranhão e Rio Grande do Norte;
- Região Sul: Rio Grande do Sul;
- Sudeste: Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo;
- Centro-oeste: Goiás.

Nota-se com estes indicadores que somente 09 estados do país oferecem esse processo formativo, permitindo algumas possibilidades analíticas, tais como: a) os estados que não ofertam o curso não possuem demandas para o processo formativo; e b) os PEFP são desvalorizados dentro dos próprios IF que orientam essa formação para seus professores como requisito necessário para o desenvolvimento da profissão docente. Tais perspectivas, também podem ser evidenciadas como lacunas da temática para pesquisas futuras.

Na próxima seção serão apresentados os dados referentes aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados nos Institutos Federais.

6.4 O que dizem os Projetos Pedagógicos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais?

Nesta seção serão analisados os dados coletados dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos PEFP dos Institutos Federais.

Segundo Libâneo (2004, p.151), o PPC é:

[...] um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar [...]. O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender as necessidades sociais e individuais dos alunos.

Diante do exposto, as ofertas dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais podem ser encontradas tanto na modalidade E-

AD, quanto na modalidade Presencial e podendo ser ofertados também de forma Coletiva/Rede e Individual/por Campus.

No Quadro 17 são apresentados os Programas Especiais de Formação Pedagógica nos Institutos Federais ofertados em Rede (coletivo) e de forma Individual (polo/campus) no Brasil que constam nos PPC da oferta coletiva, bem como na Plataforma Nilo Peçanha (PNP):

Quadro 17 – Ofertas em Rede e Individual

OFERTA EM REDE (COLETIVO)	OFERTA INDIVIDUAL (POLO/CAMPI)
IFAM: (não consta na Plataforma Nilo Peçanha) IFAP: <i>Campi</i> - Oiapoque, Laranjal do Jari, Macapá e Santana IFG: <i>Campus</i> Goiânia Oeste IFRN: <i>Campus</i> Natal Zona Leste IFRO: <i>Campus</i> Porto Velho Zona Norte IFSUL: <i>Campi</i> - Avançado Novo Hamburgo e Bagé IFTM: <i>Campus</i> Avançado Uberaba Parque Tecnológico – não consta no PPC. IFMA: <i>Campus</i> Caxias IFCE: (não consta na Plataforma Nilo Peçanha) IFRJ: (não consta na Plataforma Nilo Peçanha) IFsul de Minas: (não consta na Plataforma Nilo Peçanha)	CEFET-MG: <i>Campus</i> Belo Horizonte IFFarr: <i>Campi</i> - Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja e São Vicente do Sul IFES: <i>Campus</i> Piúma IFMA: <i>Campus</i> Caxias IFRN: <i>Campus</i> Parnamirim IFRS: <i>Campus</i> Rio Grande IFSP: <i>Campi</i> – São Paulo, Tapetininga e Sertãozinho.

Fonte: Dados dos PPC em Rede (2018) e da Plataforma Nilo Peçanha (2024)

Diante do exposto no Quadro 17, existem dois Institutos Federais que ofertam o curso tanto em Rede, quanto individualmente, são eles: IFRN e IFMA. Observa-se que o IFRN oferta o curso em campi diferentes (Campus Natal Zona Leste – Rede; e Campus Parnamirim – Individual), já no IFMA, a oferta Individual acontece no mesmo campus da oferta em Rede (Campus Caxias).

Destaca-se também na análise referente ao Quadro 17 que o quantitativo de ofertas em Rede acontece em 11 IF e a oferta Individual em 06 IF e 01 CEFET. Configurando assim, um maior número de instituições parceiras ofertantes do curso em Rede do que a oferta Individual.

Quando se analisa a oferta por campi, o cenário se inverte, pois são 15 ofertas por campi em Rede e 18 ofertantes Individuais (polo/campi). Afinal, vale ressaltar que só o IFFarr apresenta 10 campi ofertantes do curso.

Foram detectadas algumas inconsistências quanto aos dados encontrados nos PPC quando comparados com achados coletados na Plataforma Nilo Peçanha,

são elas:

- As ofertas dos Institutos Federais (IFAM, IFCE, IFRJ e IFsul de Minas) não são localizadas na Plataforma Nilo Peçanha e constam no PPC da oferta em Rede.
- A oferta do IFTM encontra-se localizada na Plataforma Nilo Peçanha e não consta no PPC da oferta em Rede.

Ao analisar o disposto acima, entende-se que existem falhas ao alimentar a PNP, ou os PPC encontram-se desatualizados nos *sites* de busca. Os Programas Especiais de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados ofertados em Rede (Quadro 20) têm sua vigência desde 2018/1 com periodicidade anual de avaliação e oferta em Rede pelas instituições parceiras em conjunto (otimizando recursos humanos e financeiros) e/ou como oferta Individual com recursos próprios dos IF e CEFET ofertantes.

A oferta em Rede dos PEFP acontece na modalidade EAD e o objetivo geral é “ofertar formação pedagógica, para profissionais graduados não licenciados, capacitando-os para o exercício do magistério na EPTNM, de acordo com os Eixos Tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos” (PPC, 2018, p.17).

Os objetivos específicos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados localizados no PPC de 2018 da oferta em Rede são:

- Instrumentalizar o profissional da Educação Profissional e Tecnológica, em sua área de atuação e em espaços nos quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos;
- Possibilitar o aprofundamento de saberes disciplinares básicos para a atuação profissional do educador;
- Potencializar situações para a compreensão de saberes metodológicos relacionados aos diferentes saberes;
- Aprofundar o conhecimento sobre a complexidade da educação no contexto sociocultural;
- Desenvolver atitudes investigativas que conduzam à realização da pesquisa educacional;
- Compreender a educação de jovens e adultos;
- Compreender as políticas de inclusão no contexto do trabalho educativo como reconhecimento e valorização da diversidade;
- Desenvolver conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo educacional de modo abrangente e flexível, possibilitando que a formação esteja em interface com as transformações dos contextos sociais e educacionais;
- Formar um profissional capaz de agir, nas mais diferentes modalidades de ensino na busca de soluções dos problemas complexos da realidade educacional de forma preventiva (evasão, repetência, analfabetismo, violência, entre outros), favorecendo a reflexão crítica acerca dos valores éticos que devem permear o pensar e o agir profissional;

- Utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional.
 - Melhorar, de modo satisfatório, a qualidade do ensino;
 - Gerenciar o próprio desenvolvimento profissional;
 - Difundir os valores estéticos, políticos e éticos, inspiradores da sociedade democrática;
 - Propiciar o protagonismo crítico para a construção do conhecimento.
- (IFMA, 2018, p. 17-18).

Posto isso, entende-se que a formação pretendida no IFMA (2018) aponta para a construção de um ser holístico que é capaz de buscar soluções das mais variadas possíveis para conduzir o processo de ensino e aprendizagem de modo respeitoso, crítico e reflexivo, em consonância com aspectos morais, políticos e sociais na busca por oferecer de forma satisfatória uma educação de qualidade.

Mediante a exposição dos objetivos inerentes ao IFMA (2018), faz-se necessária uma reflexão com o pensamento de Machado (2011, p. 694) que destaca o desafio no desenvolvimento profissional docente para a EPT que se manifesta de vários modos:

[...] principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas que são dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho 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.

Nesse sentido, Vieira *et al.* (2019, p. 320) consideram que o desafio do desenvolvimento docente para a EPT intercorre devido aos múltiplos condicionantes, tais como “as diferentes áreas de formação, a inserção na carreira do magistério da educação básica, profissional e tecnológica, os desafios frente à diversidade dos estudantes que buscam a educação profissional, entre outros desafios”.

Desta forma, os desafios mencionados anteriormente precisam ser discutidos no que se refere aos aspectos didáticos e pedagógicos para que essas dimensões sejam consideradas importantes no processo formativo do professor que atuará na EPT.

Para Vieira *et al.*, (2019, p. 332) a Formação Docente destes profissionais está vinculada aos aspectos conceituais pedagógicos e que a formação em cursos de bacharelado enfatizam que “nestes cursos, os estudantes não possuem contato com a parcela curricular de formação pedagógica, quanto mais com as perspectivas do materialismo histórico-dialético.” Não compreendendo assim, o real sentido de uma formação *omnilateral*.

Desta forma, é necessário que estes docentes (bacharéis e tecnólogos) ingressem nos Programas Especiais de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados. Segundo o PPC da oferta em Rede, diz que o ingresso ocorre por meio de processo seletivo e o público alvo são professores das escolas públicas dos estados das instituições parceiras. O Regime de Acesso ao curso obedece ao exposto na Imagem 3.

Imagem 3 – Regime de acesso ao PEFPF ofertado em Rede pelos IF

Regime do Curso	Anual
Regime de Matrícula	Série
Regime de Ingresso	Anual
Turno de Oferta	Independente de Turno – Curso na modalidade à Distância
Número de vagas	50 vagas, por polo/campus, ofertante, ampliável, conforme demanda da região

Fonte: Extraído do PPC em Rede de 2018.

Conforme estabelecido na Imagem 3 que trata sobre o Regime de acesso ao Programa Especial de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, cuja oferta acontece em Rede pelos Institutos Federais, aponta que: a) Os Regimes do Curso e de Ingresso são anuais; b) O Regime de Matrícula é seriado; c) A oferta do curso independe do turno, uma vez que é ofertado na modalidade à Distância; e d) São ofertadas 50 vagas por campus que está relacionada com a demanda da região do polo/campus ofertante.

Assim, os dados encontrados no IFMA (2018) de oferta dos Programas Especiais de Formação Pedagógica em Rede, quanto ao Regime de acesso, indicam que a oferta EAD desponta como um mecanismo prático e vantajoso, uma vez que permite aos ingressantes realizar as aulas com horários flexíveis, com economia de tempo, principalmente no que tange ao deslocamento de modo que contemple sua disponibilidade, sem prejudicar suas rotinas profissional e pessoal, como mencionado anteriormente para essa discussão.

Diante do exposto, emerge uma reflexão quanto às desvantagens da oferta EAD, pois, caso o ingressante não seja disciplinado e organizado não conseguirá administrar seu tempo.

Outro ponto em destaque é quanto à interação limitada com colegas de turma, o que, não permite uma troca efetiva de conhecimentos e não promove as relações humanas (Leszczynski, 2011).

Nesse sentido, é de suma importância compreender a importância do docente e o papel da instituição proponente da formação EAD, Leszczynski (2011, p. 38) afirma que:

O professor precisa ter novas habilidades, dominar as linguagens midiáticas, consiga desenvolver diferentes narrativas, sejam virtuais, escritas, orais. E o papel da universidade é pensar num currículo que proporcione à formação do aluno um conhecimento que lhe possibilite intervir na sua realidade.

Desta forma, os Cursos EAD devem levar em consideração a carga horária estabelecida para que possam contemplar de forma coesa, os aspectos efetivos referentes à formação pretendida pelo aluno.

Nessa perspectiva, foi realizada uma análise da carga horária dos Programas Especiais de Formação Pedagógica ofertados em Rede pelos Institutos Federais, bem como outras informações referentes aos aspectos relacionados às atividades acadêmicas determinadas no IFMA (2018) e serão apresentados na imagem abaixo:

Imagem 4 – Carga horária estabelecida no PEFP ofertado em Rede

Duração do Curso	2 anos
Prazo máximo de integralização	4 anos
Carga horária em atividades acadêmicas	1.020 horas
Estágio Profissional Supervisionado	300 horas
Atividades Complementares	200 horas
Trabalho de Conclusão de Curso	120 horas
<u>Carga horária total do Curso</u>	1.640 horas

Fonte: Extraída do PPC da oferta em Rede de 2018.

A carga horária estabelecida para o referido processo formativo está em consonância com a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, com os Núcleos Estruturantes e

com os Componentes Curriculares ofertados, conforme imagem 5 abaixo e que serão mais aprofundados mais a frente deste capítulo.

Imagem 5 – Especificação dos Componentes Curriculares dos PEFP ofertados em Rede

.6.1 Especificação dos componentes curriculares

Quadro 10: Componentes de formação

NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS (1)		
Componente curricular	Carga Horária (60 minutos)	ANO
Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação a Distância	90	1º
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e do Trabalho	90	1º
Didática Geral	90	1º
Didática na educação profissional e tecnológica	90	1º
Metodologias e Estratégias de Ensino	90	1º
Processos Educativos e de Gestão	90	1º
Organização e Gestão da Educação	60	1º
Libras	60	1º
Educação Profissional	90	2º
Educação de Jovens e Adultos	90	2º
Educação especial na perspectiva inclusiva	60	2º
Organização Curricular e Currículo Integrado na EPT	60	2º
NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS (2)		
Estágios Supervisionados		
Estágio Supervisionado na Educação Profissional e Tecnológica	300	1 e 2º
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES (3)		
Seminário integrador e estudos curriculares	60	1º e 2º

Fonte: Extraída do PPC em Rede de 2018

Diante do apresentado na Imagem 5, o PPC dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que é ofertado em Rede pelos Institutos Federais, contempla Componentes Curriculares específicos e em consonância com os Núcleos Estruturantes propostos no IFMA (2018) referentes à preparação para a prática do-

cente.

De acordo com o exposto na Imagem 5, o IFMA (2018) contempla o preconizado no Art. 13 da Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (documento que rege o curso), de modo que articula a inserção de políticas salutaras para a Formação de Professores, como descrito em seu Parágrafo 2º, onde estabelece que:

§ 2º Os cursos de formação pedagógica deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial, direitos educacionais de adolescentes e jovens, em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p.11).

Destaca-se também na análise da Imagem 5 a configuração do Estágio Supervisionado como Componente Curricular. Segundo Pimenta (2011, p. 62), o Estágio Supervisionado é concebido como “um lugar de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade docente”, principalmente quando se percebe como essencial a unicidade entre teoria e prática. Pimenta (1995) defende também que o Estágio Supervisionado é compreendido como um eixo articulador, através da relação teoria e prática que visa promover uma melhoria do processo formativo docente e que considera, além dos conhecimentos específicos do curso, as experiências de vida do docente.

Diante disso, é necessário compreender que para além dos conhecimentos específicos, a formação do professor perpassa por suas vivências ao longo das experiências das vidas pessoal e profissional. Afinal os determinantes históricos impactam na apropriação do conhecimento e diretamente na prática docente, uma vez que o papel do professor não deve ser vinculado apenas na transmissão de um determinado conteúdo, mas conecta-se também nas relações interpessoais tanto nos aspectos social, quanto político que estão imbricados no processo educacional (Palhano, 1995).

Dando continuidade à análise documental desta pesquisa, serão analisados a seguir, os Projetos Pedagógicos dos Cursos das ofertas Individuais (Polo/Campi) dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais e serão comparados os Núcleos Estruturantes, a Carga Horária e as Resoluções de cada campi ofertante do processo formativo investigado, conforme o Quadro 18.

Quadro 18 – Projetos Pedagógicos dos Cursos ofertados individualmente (Polo/Campi)

OFERTA	NÚCLEOS ESTRUTURANTES	CARGA HORÁRIA	RESOLUÇÃO DO CNE
CEFET-MG PPC 2018	Formação Geral e Pedagógica Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular	Presencial 1.560 horas/aula	Resolução CNE/CP n.º 02/2015
IFFarr PPC 2022	Núcleo Comum Núcleo Específico Núcleo Complementar	EaD 1.040 horas/aula	Resolução CNE/CP n.º 02/2015
IFES PPC 2019	Núcleo de Estudos de Formação Geral Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos Núcleo de Estudos Integradores	EaD 1.420 horas/aula	Resolução CNE/CP n.º 02/2015
IFMA PPC 2022	Núcleo de Atividades Formativas Núcleo de Atividades Integradoras Núcleo de Estágio Supervisionado Curricularização das Atividades de Extensão	Presencial 1.235 horas/aulas	Resolução CNE/CP n.º 02/2015
	Núcleo de Formação Geral, Específica, Interdisciplinar e Educacional		

IFRN PPC 2018	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação Núcleo de Estudos Integradores	Presencial 1.120 horas/aula	Resolução CNE/CP n.º 02/2015
IFRS PPC 2015	Núcleo Contextual Núcleo Estrutural Núcleo Integrador	Presencial 800 horas/aula	Resolução do CNE/CEB n.º 02/1997
IFSP PPC 2023	Fundamentos da Educação Educação Profissional e Educação à Distância Didática e Metodologia de Ensino Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão	EaD 786,3 horas/aula	Resolução CNE/CP n.º 02/2019
IFSP PPC 2023	Fundamentos da Educação Didática Currículo Política e Organização da Educação Brasileira Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão Educação Profissional e Tecnológica	Presencial 1.015,6 horas/aula	Resolução CNE/CP n.º 02/2019

Fonte: Dados dos PPC das ofertas Individuais (2024).

O Quadro 18 aponta para a oferta Individual (polo/campi) em 01 CEFET (Minas Gerais) e 06 Institutos Federais (Farroupilha, Espírito Santo, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e São Paulo).

Ao analisar os PPC dos cursos disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha/PNP (2024), evidenciou-se o seguinte cenário da oferta:

- O IFFarr apresentou uma particularidade, uma vez que os Campi encontrados na PNP foram: Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja e São Vicente do Sul. E o PPC do curso apontou que a oferta acontece somente nos campi Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari e Santo Augusto.

O referido dado permite interpretar que existe falha na PNP, ou que o PPC não está atualizado até o momento que a análise documental foi realizada. Uma vez que o PPC analisado é do ano de 2022.

Em relação aos PPC analisados, um ponto de destaque é referente ao período de publicação dos documentos. O cenário apontado no Quadro 18 é que existem PPC publicados nos anos de 2015 a 2023. Esse dado aponta para uma não preocupação com reformulações e/ou resistências em realizar adequações destes documentos de acordo com as Resoluções vigentes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os resultados encontrados para esses dados foram: a) 2015: IFRS; b) 2018: CEFET-MG e IFRN; c) 2019: IFES; d) 2022: IFFarr e IFMA; e e) 2023: IFSP.

Outro ponto de destaque referente às análises do PPC de oferta Individual é que os cursos são intitulados “Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados”. Já no IFES o curso é intitulado “Complementação Pedagógica” e oferece habilitações nas seguintes áreas do conhecimento: Biologia, Letras/Português, Matemática, Física e Química.

Desta forma, o objetivo geral do PPC do IFES (2019, p. 9) é:

Formar e habilitar Bacharéis e Tecnólogos, que já atuem ou que já tenham atuado em qualquer área correlata à sua formação, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como profissionais licenciados em Biologia, Física, Matemática, Letras/Português e Química com competências e habilidades pedagógicas a serem adquiridas por meio do aprofundamento teórico e prático de saberes essenciais à melhoria da qualidade da educação e ao desenvolvimento do compromisso com a transformação social.

O Curso de Complementação Pedagógica do IFES, segundo o IFES (2019, p.

9) é “destinado aos portadores de diploma de curso superior, Bacharéis ou Tecnólogos, que desejam ter a habilitação equivalente à licenciatura em sua área de formação ou em área afim àquela de sua formação como bacharel ou tecnólogo”.

Segundo o PPC do Curso de Complementação Pedagógica do IFES (2019, p.10), a certificação concedida ao egresso é:

[...] equivalente à Licenciatura na área em que se habilitou. Haverá certificação de somente uma habilitação, conforme solicitada no ato da matrícula e devidamente aprovada pela coordenação, independente da graduação apresentada.

Neste sentido, o objetivo basilar do curso ofertado pelo IFES é garantir aos professores em atuação e aos aspirantes a atuação docente habilitada uma formação sólida a fim de torná-los capazes de conduzir o processo ensino-aprendizagem com maior segurança e com práticas pedagógicas que atendam às necessidades de formação de cidadãos e profissionais para a sociedade contemporânea (IFES, 2019).

Além disso, o curso de Complementação Pedagógica do IFES (2019) tem por meta instrumentalizar esses profissionais de modo a torná-los docentes autônomos, críticos e reflexivos em sua atuação na docência.

Dando continuidade à análise do Quadro 18, quanto à modalidade de oferta, o cenário apresentado apontou para: a) 05 ofertas de cursos presenciais (CEFET-MG, IFMA, IFRN, IFRS e IFSP); e b) 03 ofertas de cursos EAD (IFFarr, IFES e IFSP).

O IFSP apresenta 02 cursos presenciais nos campi Tapetininga e Sertãozinho; e 01 curso EAD no campus São Paulo. Os campi que ofertam o curso presencial apresentam o mesmo PPC. Ao comparar as ofertas presenciais e EAD, os PPC apresentam características bem distintas em relação aos Núcleos Estruturantes e Carga Horária.

Em se tratando da análise dos Núcleos Estruturantes, percebeu-se que todos apresentam a mesma proposta curricular com três núcleos similares (contextual, estrutural e integrados) em consonância com a Resolução CNE/CEB n.º 2/1997, diferenciando apenas na terminologia/nomenclatura, conforme destacado no Quadro 18. No tocante aos Núcleos Estruturantes encontrados nos PPC, destaca-se a organização encontrada no Projeto Pedagógico do Curso ofertado pelo IFMA que apresenta um diferencial ao contemplar a Curricularização das Atividades de Extensão como Núcleo Estruturante que é organizado com dois Componentes Curriculares intitulados “Atividades de Extensão I e II”. No Componente Curricular de Atividades de Ex-

tensão I a carga horária é de 60h e no Componente Curricular de Atividades de Extensão II a carga horária é de 70h.

O IFSP que oferta o curso na modalidade presencial, faz uma menção sobre a extensão quando justifica o Componente Curricular intitulado “Práticas Sociais e Processos Educativo” quando diz no IFSP (2023, p. 65):

Essa disciplina faz a articulação entre teoria e prática extensionista. Neste componente serão articulados aspectos teóricos da educação formal e não formal. Assim, dois docentes irão compartilhar as atividades sociais, articulando a comunidade, ao mesmo tempo, com o trabalho em sala de aula, a partir de uma perspectiva teórica. Neste sentido, a articulação entre os projetos de extensão (curricularização da extensão), os aspectos teóricos destas ações serão realizados e articulados dentro deste componente curricular.

Ao analisar o IFSP (2023) da oferta presencial do IFSP, notou-se que os aspectos de extensão só são mencionados no texto, porém a carga horária específica para essa atividade é 0 hora/aula e de 42,8 horas/aula destinadas para o ensino, conforme estabelecido na Imagem 6:

Imagem 6 – Componente Curricular da oferta presencial do PEFP do IFSP

Semestre	Componente Curricular	Código	Nº profs.	Aulas por semana	Tipo de regência compartilha da	Abordagem metodológica	Total de aulas	Carga horária de ensino	Carga horária de extensão	Total horas
I	PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS	SRTPSPE	2	3	Integral	T/P	57	42,8	0,0	42,8

Fonte: Extraída do PPC do IFSP (2023)

Um dado encontrado no IFSP (2023) da oferta presencial do Programa Espe-

cial de Formação Pedagógica do IFSP que está apresentado na Imagem 5 considera que o documento analisado não está em consonância com a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (normativo que regulamenta o curso), uma vez que a DCN/2019 aponta no Art. 6º que deve existir nos cursos de licenciatura:

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2019, p.9).

Diante disso, percebe-se uma não valorização da Extensão Universitária no processo formativo do docente. Uma vez que a extensão possibilita ao aprendiz um contato direto com diferentes contextos sociais, permitindo, assim, que o discente amplie sua perspectiva da aprendizagem, através do contato direto com a comunidade.

Nesse sentido, a perspectiva supracita está em consonância com o proposto por Martins (2008, p.203) que identifica que ao ensino é compreendido como um conceito de sala de aula que vai além do tradicional espaço físico, compreendendo também todos os demais espaços:

[...] dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática.

Desse modo, a curricularização da Extensão nos cursos de graduação, estratégia prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), foi regulamentada pela Resolução n.º 07 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 e o referido documento estabelece que as atividades de extensão, devem contabilizar no mínimo 10% do total da carga horária curricular dos alunos dos cursos de graduação, sendo esta carga horária parte integrante da matriz curricular dos cursos e considerada pelo Ministério da Educação para efeitos de autorização e reconhecimento de cursos de graduação.

A Resolução MEC/CNE/CES n.º 07/2018 institui que as atividades extensionistas sejam articuladas com o ensino e a pesquisa, sendo os docentes responsáveis pela execução destas atividades, que devem estar em consonância com os critérios estabelecidos pela resolução, descritos abaixo:

Art. 7º São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias.

Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades: programas, projetos, cursos e oficinas; eventos e prestação de serviços (Brasil, 2018, p.3 - 4).

Posto isso, ao dar continuidade às análises dos PPC que estão apresentados no Quadro 18, detectou-se que as Resoluções que embasaram a criação dos documentos apontaram para uma diversificação dos normativos utilizados. Assim, o cenário encontrado foi: a) Resolução CNE/CEB n.º 02/1997 (IFRS); b) Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (CEFET-MG, IFFARR, IFES, IFMA e IFRN); e c) Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (IFSP – Presencial e EAD).

Sabe-se que a análise de um PPC vai muito além da estrutura organizacional do documento, desta forma, na subseção a seguir serão abordadas análises da relação dos Componentes Curriculares para a preparação da prática docente à luz de suas ementas.

6.4.1 Análise dos PPC dos Programas Especiais de Formação Pedagógica à luz das ementas de seus Componentes Curriculares

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento que retrata e orienta a organização do processo de ensino e aprendizagem, como normas da educação nacional (características organizacionais), disciplinas e ementas dos cursos (características operacionais) que irão assegurar a qualidade do ensino e que estão embasados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) definidas pelo Ministério da Educação (Pires, 2021).

Desta forma, o objetivo desta subseção é investigar como os Projetos Pedagógicos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados pelos Institutos Federais contemplam disciplinas, componentes curriculares e conteúdos específicos referentes à preparação para a prática docente.

O *corpus* documental utilizado foram as Matrizes Curriculares e/ou os Ementários dos Componentes Curriculares dos Programas Especiais de Formação Pedagógica (em Rede e oferta Individual) dos Institutos Federais.

Vale ressaltar que a análise de um Projeto Pedagógico do Curso, vai além do confronto com a observância dos atos normativos, como tratado anteriormente neste capítulo, implica também em categorizar aspectos do PPC. Assim, será abordada nesta subseção a concepção de formação com os conhecimentos propostos nos

PPC, mediante a análise dos Componentes Curriculares e suas ementas, confrontando tais aspectos com a perspectiva da qualidade da formação para a preparação docente.

Quando analisado os PPC das ofertas em Rede, observou-se que as Matrizes Curriculares apontaram para um desenho de curso que contempla aspectos no âmbito da Formação Pedagógica de cunho tecnológico e inclusivo com um enfoque na Educação Profissional e Tecnológica.

Esta afirmativa foi detectada através da leitura das ementas dos seguintes Componentes Curriculares: a) Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação a Distância (90h); b) Libras (60h); c) Educação Profissional (60h); d) Educação de Jovens e Adultos (90h); e e) Educação especial na perspectiva inclusiva (60h).

Quanto aos aspectos de Formação Pedagógica Específica do PPC em Rede, foram selecionados para análise os Componentes Curriculares que apresentavam em suas ementas as seguintes palavras-chave: didática, metodologia do ensino, processo ensino-aprendizagem e currículo.

Os dados encontrados serão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 19 – Componentes Curriculares que tratam dos aspectos de Formação Pedagógica no PPC em Rede

COMPONENTES CURRICULARES	EMENTA	CARGA-HORÁRIA
Didática Geral	Didática: Conceito, histórico e tendências pedagógicas; A didática na formação docente e no processo de ensino-aprendizagem: tendências pedagógicas e a evolução histórica; A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem; O planejamento em seus diversos níveis: metodologias de ensino; Recursos didáticos e avaliação do processo de ensino- aprendizagem.	90h
Didática na Educação Profissional e Tecnológica	Didática na e para a educação profissional. A organização curricular e o ciclo didático na EPT. Pesquisa, inovação tecnológica e Extensão como princípios educativos. Integração curricular, interdisciplinaridade e o processo de ensino-aprendizagem em espaços escolares e não escolares. Didática e práxis pedagógica na EPT.	90h

Metodologias e Estratégias de Ensino	Teorias dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Prática docente, modelos de ensino e processos de formação. O processo de ensino e de aprendizagem e o professor como mediador. Dificuldades de aprendizagem e processos avaliativos.	90h
Organização Curricular e Currículo Integrado na EPT	O currículo como construção social e cultural. Teorias Curriculares. O projeto-Pedagógico curricular. Temas atuais e currículo. O processo curricular na perspectiva da integração da educação básica com a educação profissional. Concepções e princípios do currículo integrado. A organização do currículo integrado. O currículo integrado e a prática docente por meio de projetos interdisciplinares.	60h

Fonte: Dados extraídos do PPC da oferta em Rede de 2018.

Ao analisar o Quadro 19 percebe-se que os Componentes Curriculares que abordam a Formação Docente de forma específica são relacionados à Didática, Metodologia de Ensino e Currículo. Assim, entende-se que os Componentes Curriculares apontados determinam em suas ementas que a Matriz Curricular não se limitam para uma instrumentalização do fazer docência, mas abrangem uma formação que considera o perfil do discente que se pretende formar e para qual tipo de sociedade ele terá sua atuação.

Ou seja, o PPC analisado propõe uma percepção mais aguçada no âmbito da criticidade, uma vez que alia as ementas dos Componentes Curriculares elencados com um sentido real de cidadão que ocupará seu espaço na sociedade, como identificado no tópico de Didática Geral denominado “A função social do ensino”, no tópico “o processo de ensino-aprendizagem em espaços escolares e não escolares” do Componente Curricular Didática na Educação Profissional e Tecnológica, bem como no tópico “O currículo como construção social e cultural” do Componente Curricular Organização Curricular e Currículo Integrado na EPT. Nesse sentido, observa-se uma interconexão dos Componentes Curriculares que direcionam para uma preparação crítica no processo formativo docente.

Outros Componentes Curriculares do PPC em Rede, no que tange aos aspectos da Formação Pedagógica, também são ofertados e observou-se que estão mais caracterizados no campo filosófico (Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educa-

ção e do Trabalho – 90h) e no campo da gestão (Processos Educativos e de Gestão – 90h; e Organização e Gestão da Educação – 60h).

O Componente Curricular supracitado que possui um enfoque filosófico apresenta uma relevância no processo formativo docente, pois possibilita uma melhor compreensão de “Estado, Sociedade, Educação e Economia” que são temáticas de suma importância para a formação de um cidadão crítico e bem posicionado no âmbito social.

Os Componentes Curriculares com foco na gestão consideram concepções de teorias educacionais e suas interfaces na gestão de processos pedagógicos que propõem o entendimento de condicionantes sócio-políticos e seus processos na resolução de problemas, bem como a compreensão de Políticas Públicas e Financiamento da Educação, o que estimulará o sujeito que receberá essa formação, a tornar-se um conhecedor e desenvolvedor da gestão democrática nos espaços escolares e não escolares em que atuará.

Os Componentes Curriculares de “Seminário Integrador e Estudos Curriculares – 30h” e “Estágio Supervisionado na Educação Profissional e Tecnológica - na área de Formação – 300h” propõem uma articulação das diferentes áreas do conhecimento e diferenciados saberes oriundos da práxis pedagógica, possibilitando assim, uma interconexão dos saberes acadêmicos, específicos e pedagógicos com os saberes da experiência na formação profissional.

Desta forma, ao término das análises do PPC dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados pelos Institutos Federais, percebe-se que a Matriz Curricular da oferta em Rede encontra-se articulada com o que é proposto como justificativa deste processo formativo, uma vez que vislumbra ofertar uma formação em prol da qualidade do ensino e da valorização do magistério.

Quanto aos Componentes Curriculares determinados nos PPC de oferta Individual são similares aos PPC da oferta em Rede, quando analisadas as nomenclaturas e ementas, porém alguns diferem em relação às cargas horárias que podem ser maiores, ou menores e que aponta para uma não padronização deste indicador.

Foi observado também que os Componentes Curriculares dos PPC da oferta Individual contemplam elementos intrínsecos para a prática docente e que são alinhados com as especificações da oferta do curso.

Outro ponto que merece destaque é que algumas ofertas Individuais possuem Componentes Curriculares que não estão presentes na oferta em Rede e que serão destacados no Quadro 20.

Quadro 20 – Componentes Curriculares que são ofertados somente nos PPC Individuais

COMPONENTE CURRICULAR	OFERTA INDIVIDUAL
Pesquisa em Educação Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	IFRS IFRN IFFarr IFMA
Atividades de Extensão Fonoaudiologia Educacional	IFMA

Fonte: PPC dos cursos dos PEFP – IFRS, IFRN, IFFarr e IFMA.

Os Componentes Curriculares de “Pesquisa em Educação” e “TCC” são ofertados nos PPC Individuais dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais (Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Farroupilha e Maranhão).

Esse dado aponta para uma reflexão acerca da importância da Pesquisa Educacional para a Formação Docente, devido a sua relação com o ensino e a prática docente. Uma vez que a Pesquisa em Educação possibilita ao Professor refletir e pesquisar a sua prática docente, tornando-o assim, um intelectual reflexivo. Para Freire (1999):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazer esse encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1999, p. 32).

Quanto aos Componentes Curriculares de “Atividades de Extensão” e “Fonoaudiologia Educacional” que são ofertados somente no Instituto Federal do Maranhão, permitem refletir a abrangência da Matriz Curricular do PPC de oferta Individual desta Instituição que contempla possibilidades formativas, possibilitando assim vislumbrar o alcance de modo amplo, os inúmeros contextos educacionais que se correlacionam com a prática docente.

Em se tratando especificamente do Componente Curricular “Atividades de Extensão” deve-se considerar, segundo Severino (2017) que a extensão universitária possibilita um suporte educacional que utiliza ações e vivências que no âmbito da formação e complementa as necessidades do ensino e da pesquisa, promovendo uma consciência social que retrata um compromisso político com a sociedade. Severino (2017, p.25) enfatiza que:

A extensão se torna exigência intrínseca do ensino superior em decorrência dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade, uma vez que tais processos só se legitimam, inclusive adquirindo sua chancela ética, se expressarem envolvimento com os interesses objetivos da população como um todo.

Desta forma, entende-se que a tríade inseparável (ensino, pesquisa e extensão) é de suma importância para o processo formativo docente, uma vez que para o conhecimento de um determinado objeto é necessário perpassar pelas pesquisas que são fundadas em necessidades sociais intrínsecas de uma sociedade, emergindo assim, a extensão e sua valoração para o ensino.

6.4.2 Considerações acerca das análises dos PPC dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais

Ao findar as análises dos Projetos Pedagógicos de Curso dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais, considera-se que estes processos formativos apresentam uma característica de aligeiramento e que os Componentes Curriculares, em sua grande maioria, possuem similaridades de nomenclatura e nas ementas, diferenciando em alguns casos, somente a carga horária.

Observou-se também que as Diretrizes Curriculares Nacionais utilizadas como base dos PPC são parcialmente atendidas, mas os PPC precisam de uma atenção sobre aspectos de elementos formativos, tais como os Componentes Curriculares de Pesquisa e Extensão que são significativos e que não são contemplados, principalmente na oferta em Rede e que essas ausências podem impactar diretamente na qualidade da formação docente almejada, fragilizando assim o processo formativo.

Essa lacuna pode ser contemplada nas revisões dos PPC para que essas falhas sejam corrigidas e não causem tantos impactos negativos para formação docente e não descaracterize o objetivo do processo formativo.

Com esse diagnóstico percebido nos PPC, quando analisadas as Matrizes Curriculares, foi detectada essa precariedade, possibilitando assim um entendimento da necessidade de uma organização curricular urgente e que promova uma formação crítica, inclusiva e de qualidade para o atendimento das necessidades das mais diversas esferas da sociedade.

Desta forma, considera-se que os PPC dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados pelos IF, apontaram para aspectos frágeis no que tange à preparação para uma prática docente efetiva e de qualidade.

Por fim, entende-se que essas reflexões são necessárias para a compreensão de que o propósito de um Programa Especial de Formação Pedagógica vai para além da simples aquisição de um certificado, ou aquisição de conhecimentos pedagógicos, mas que é preciso repensar esse processo formativo, na tentativa de propor um currículo mais abrangente e complexo, no intuito de valorizar a formação de professores por meio de um Projeto Pedagógico de Curso com qualidade formativa para atender às demandas das mais diversas camadas sociais.

7 PERCEPÇÕES ACERCA DA QUALIDADE DOS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Neste capítulo, serão tratadas as percepções de 02 coordenadores e 05 egressos dos Institutos Federais (IF), acerca da qualidade do curso de Formação Pedagógica, coordenado e realizado respectivamente. Para isso, é necessário compreender como aconteceu o processo referente à pesquisa de campo deste estudo.

Inicialmente, será realizado um breve resumo do percurso metodológico que já foi detalhado no capítulo intitulado “Aportes teóricos e metodológicos da pesquisa”, mas que agora será utilizado para retomar aspectos referentes à pesquisa de campo, a saber: a) levantamento das ofertas dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais na Plataforma Nilo Peçanha; e b) acionamento dos responsáveis pelas instituições (por meio de uma Carta Convite) para que autorizassem a pesquisa através da assinatura de um Termo de Compromisso/Carta de Anuência Institucional.

Foram localizadas 28 ofertas dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, em 12 instituições da Rede Federal, sendo 11 Institutos Federais (IF) e 01 Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Todos os campi ofertantes do curso foram convidados a participar da pesquisa e 08 instituições (totalizando 18 ofertas do curso) retornaram de forma positiva o desejo em colaborar com este estudo.

Do total de 08 coordenadores de curso que foram localizados, 05 confirmaram a participação na pesquisa, mas apenas 02 responderam ao questionário. E dos 96 egressos que são docentes dos IF e CEFET, apenas 05 responderam ao questionário de forma livre e esclarecida.

Vale ressaltar que foram encaminhados *e-mails* aos participantes no período de fevereiro de 2024 a fevereiro de 2025. Acredita-se que por conta do cenário de greve em que as instituições se encontravam no início do envio dos questionários, também em consequência das férias docentes, que foram reprogramadas em alguns campi para o período posterior à greve, bem como, o recesso de final de ano, entre outros fatores, possam ter contribuído para que coordenadores e egressos não priorizassem o atendimento das demandas encaminhadas via *e-mail* institucional para participar desta pesquisa.

Nesse sentido, o fechamento dos participantes da pesquisa ocorreu por exaustão, onde todos os sujeitos elegíveis foram abordados, o que resultou na análise das respostas de 02 coordenadores e 05 egressos.

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso que configura como uma estratégia de pesquisa, dentre inúmeras existentes e que caracteriza por apresentar vantagens e limitações próprias e que é mais indicado em certas condições de formatação de estudos. Yin (2001, p. 32) defende que um estudo de caso “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para Yin (2001) os estudos de caso possibilitam uma melhor compreensão de proposições de um determinado contexto e/ou fenômeno que prioriza variáveis qualitativas muito mais interessantes do que somente o acúmulo estatístico de dados. Nesse sentido, quando se trata de estudos de caso com enfoque qualitativo, a relevância da escolha dessa estratégia se dá pela intencionalidade. Afinal, a depender dos objetivos estimados, os estudos de caso não se detêm em estabelecer grandes inferências em termos estatísticos, mas em evidenciar, dentro de casos específicos, os mecanismos que se estruturam e levam à ocorrência do fenômeno de interesse.

Assim, esse é o cenário que será exposto o resultado da pesquisa e que os dados encontrados com a aplicação dos questionários para os participantes deste estudo serão apresentados de forma descritiva e analítica, à luz dos Núcleos de Significação que é um método de análise que foi proposto por Aguiar e Ozella (2013) e que serão disponibilizados na seção a seguir.

7.1 Movimento analítico das significações produzidas pelos coordenadores e egressos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais

Nesta seção, serão apresentados os resultados encontrados mediante aplicação de questionários para os sujeitos da pesquisa (02 coordenadores e 05 egressos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica do Instituto Federal) e que serão analisados à luz dos Núcleos de Significação, respeitando as seguintes etapas: 1) Organização dos pré-indicadores; 2) Articulação dos pré-indicadores; e 3) Construção dos Núcleos de Significação.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 31), “os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir”.

7.1.1 Significações evidenciadas no questionário aplicado aos coordenadores participantes da pesquisa

Nesta subseção, serão apresentadas as significações que foram detectadas através do questionário aplicado aos coordenadores dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais participantes da pesquisa.

7.1.1.1 Caracterização dos coordenadores participantes da pesquisa

A caracterização dos perfis pessoal, formativo e profissional dos coordenadores dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que são participantes da pesquisa, será padronizada com identificação por meio de letras do alfabeto para garantir o anonimato dos sujeitos.

Nesse sentido, abaixo será apresentado a Tabela 04 que aponta características referentes ao Perfil Pessoal dos Coordenadores:

Tabela 04 – Perfil Pessoal dos Coordenadores participantes da pesquisa

RESPONDENTES	ETNIA	DEFICIÊNCIA	IDADE (ANOS)	ESTADO CIVIL	FILHOS	RENDA FAMILIAR (SM)
A	Parda	Não	40 a 49	Casado	Sim	10 a 20
B	Branca	Não	21 a 24	Casada	Sim	10 a 20

Fonte: Dados extraídos do questionário elaborado pela autora (2025)

O coordenador identificado com a letra “A” é pardo, não possui deficiência, apresenta idade entre 40 a 49 anos, é casado, tem filhos e renda familiar de 10 a 20 salários mínimos.

Já a coordenadora identificada com a letra “B” é branca, não possui deficiência, apresenta idade de até 24 anos, é casada, tem filhos e renda familiar de 10 a 20 salários mínimos.

A caracterização do Perfil Pessoal dos coordenadores participantes da pesquisa aponta para um cenário de valorização de ambos os gêneros, independente de idade e indica que os coordenadores participantes possuem uma condição salarial confortável no âmbito do serviço público federal.

Em relação aos aspectos acadêmicos, abaixo será apresentado o Perfil de Formação dos Coordenadores participantes da pesquisa:

Quadro 21 – Perfil de Formação dos Coordenadores participantes da pesquisa

RESPONDENTES	FORMAÇÃO TÉCNICA	FORMAÇÃO SUPERIOR	INSTITUIÇÃO E MODALIDADE DA FORMAÇÃO	MAIOR TITULAÇÃO	ÁREA DA MAIOR TITULAÇÃO
A	Não	Licenciatura em Matemática	Pública e Presencial	Doutorado	Matemática Aplicada
B	Não	Licenciatura em História Bacharelado em Filosofia	Pública e Presencial Privada e Presencial	Doutorado	Educação

Fonte: Dados extraídos do questionário elaborado pela autora (2025)

De acordo com o Quadro 21, o Perfil de Formação Acadêmica dos coordenadores participantes da pesquisa identificou que: a) O coordenador “A” não possui formação técnica, tem formação superior em Licenciatura em Matemática (em instituição pública e na modalidade presencial) e doutorado na área de Matemática Aplicada; e b) A coordenadora “B” não possui formação técnica, tem formação superior em Licenciatura em História (em instituição pública e na modalidade presencial), Bacharelado em Filosofia (em instituição privada e na modalidade presencial) e doutorado na área da Educação.

A perspectiva acima levantada aponta para aspectos referentes à prevalência de formação no ensino superior em detrimento do ensino técnico, bem como destaca que os coordenadores possuem formação em instituições públicas, em cursos de Licenciatura e com foco na formação em nível de doutorado.

O Perfil Profissional dos coordenadores participantes da pesquisa será apresentado no Quadro 22 para uma melhor compreensão dos aspectos relacionados à gestão dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais:

Quadro 22 – Perfil Profissional dos Coordenadores participantes da pesquisa

RESPONDENTES	TEMPO DE COORDENAÇÃO	COMO ASSUMIU A COORDENAÇÃO	RECEBE GRATIFICAÇÃO
A	- de 02 anos	Indicado	Sim
B	+ de 04 anos	Eleito	Sim

Fonte: Dados extraídos do questionário elaborado pela autora (2025)

Ao analisar o Perfil Profissional dos coordenadores participantes da pesquisa, observou-se que os sujeitos estão assim caracterizados: a) o coordenador “A” já possuía experiência em coordenação, está vinculado ao seu IF no regime de Dedicação Exclusiva, possui menos de 02 anos como coordenador, assumiu a coordenação através de indicação e recebe gratificação para desempenhar a função; e b) a coordenadora “B” já possuía experiência em coordenação, está vinculada ao seu IF no regime de Dedicação Exclusiva, possui mais de 04 anos como coordenadora, assumiu a função através de eleição e recebe gratificação para desempenhar a função.

Os dados obtidos com a aplicação do questionário apontaram que a forma de condução à função de coordenador dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais acontece de forma variada (eleição e/ou indicação). Outro ponto de destaque é quanto à remuneração para exercer a função, pois os participantes afirmaram que recebem gratificação, configurando como um ponto de valorização do profissional.

Outros aspectos referentes à análise dos resultados quanto ao Perfil Profissional dos Coordenadores participantes da pesquisa, os dados apontaram que: a) os coordenadores (“a” e “B”) possuem de 7 a 25 anos como servidores de suas respectivas instituições; b) o coordenador “A” já coordenou cursos no IF; e c) a coordenadora “B” nunca tinha coordenado curso no IF, mas tinha experiência na função em outra instituição. Nessa perspectiva, entende-se que os IF valorizam a experiência em coordenação para que o servidor assuma a referida função.

7.1.1.2 Percepção dos coordenadores participantes da pesquisa em relação aos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais

Abaixo, serão apresentadas as Percepções dos Coordenadores participantes da pesquisa sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica que coordenam.

O Quadro 23 apresenta algumas informações quanto à oferta do curso, participação na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e disciplinas ministradas no curso.

Quadro 23 – Relação do Coordenador com o Programa Especial de Formação Pedagógica

RESPONDENTES	OFERTA	PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PPC	DISCIPLINA(S) MINISTRADA(S)
A	Presencial	Parcialmente	Nenhuma
B	Presencial	Totalmente	Filosofia da Educação Ética e Educação Antropologia Cultural e Educação Prática Docente e Integração Curricular.

Fonte: Dados extraídos do questionário elaborado pela autora (2025)

Ao analisar o Quadro 23, identificou-se que os coordenadores participantes da pesquisa apresentam relações bem distintas com o curso. Os dados apontaram que: a) o coordenador “A” coordena um curso que é ofertado na modalidade presencial, participou de modo parcial na elaboração do PPC e não ministra disciplinas no processo formativo analisado; e b) a coordenadora “B” também coordena um curso ofertado na modalidade presencial, participou de forma plena na elaboração do PPC e ministra 04 disciplinas no curso.

Esses dados apresentam de forma descritiva o envolvimento distinto dos coordenadores participantes da pesquisa com o processo formativo coordenado, quando considera a participação na construção do PPC e o exercício da docência no curso.

Os Núcleos Curriculares Estruturantes, segundo o PPC da oferta em Rede, são constitutivos de conhecimentos, valores, competências e asseguram uma formação básica, geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e a produção de conhecimentos a partir da refle-

xão sistemática sobre a prática.

Diante do exposto, ao analisar observa-se que os coordenadores “A” e “B” consideram os NCE denominados “Contextual / Estudos Básicos” e “Integrador / Estágio Supervisionado” como primordiais para a formação. Enquanto o NCE “Estrutural / Aprofundamento e Diversificação” é considerado primordial para somente um dos coordenadores participantes da pesquisa.

Esse dado contribui para a percepção de que: a) os NCE constituídos no PPC dos PEFP dos IF não se configuram primordiais em sua totalidade; b) o curso não é valorizado em sua totalidade no processo de preparação docente; e/ou c) os coordenadores participantes da pesquisa desconhecem as caracterizações dos NCE do curso. Uma vez que o NCE “Estrutural Aprofundamento e Diversificação” apresenta uma configuração no intuito de aperfeiçoar os fundamentos da educação, bem como possibilitar a compreensão da cultura organizacional vivenciada no cotidiano educacional brasileiro.

Quando questionados sobre como os Programas Especiais de Formação Pedagógica auxiliam na prática docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o coordenador “A” entende que os Programas Especiais de Formação Pedagógica auxiliam na identificação de problemas da rotina pedagógica, enquanto a coordenadora “B” percebe que o curso auxilia no planejamento de ações adequadas para encaminhar a resolução de problemas enfrentados na prática docente. Desta forma, compreende-se que os Programas Especiais de Formação Pedagógica configuram-se como um processo formativo relevante no que tange ao campo da preparação docente para a prática pedagógica na percepção dos participantes da pesquisa.

Em se tratando das potencialidades do curso, os coordenadores “A” e “B” concordam que estão relacionadas: a) à matriz curricular; b) à infraestrutura da instituição; c) ao corpo docente qualificado; e d) à metodologia utilizada.

Pelo menos um dos coordenadores participantes da pesquisa entende que as potencialidades do curso são: a) os núcleos de formação; b) a carga horária total do curso; c) os recursos tecnológicos; e d) a bibliografia utilizada.

Nenhum dos coordenadores participantes da pesquisa considera como potencialidades do curso: a) a melhoria da formação do corpo docente; b) a oferta do curso; e c) o estágio supervisionado.

Nesse sentido, entende-se que na percepção dos coordenadores participantes da pesquisa, os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos IF não priorizam aspectos estruturais de constituição do projeto do curso, fragilizando assim o processo formativo.

Quanto às habilidades dos egressos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, os coordenadores “A” e “B” responderam em concordância que o processo formativo permite ao cursista: a) compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento; b) dominar os conteúdos específicos e pedagógicos, bem como as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; e c) identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.

Outras habilidades que os egressos desenvolvem com o curso foram mencionadas por pelo menos um dos coordenadores participantes da pesquisa, a saber: a) consegue trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; b) demonstra consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; c) consegue atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; d) consegue participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; e) estuda e compreende criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério; f) promove diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local; e g) atua como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

Nenhum dos coordenadores participantes da pesquisa considera que os egressos do curso adquiram as seguintes habilidades com o processo formativo: a) atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; b) relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; c) promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; d) realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; e e) utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos.

Desta forma, pode-se inferir que os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos IF necessitam reconfigurar sua estrutura quando se referem aos aspectos éticos profissionais, bem como utilização de recursos tecnológicos que possibilitem uma ampliação de conhecimentos, propor movimentos de relação interpessoal e de atividades de pesquisa.

Em relação às dificuldades para acompanhar/participar do curso e das atividades por ele previstas, os coordenadores “A” e “B” entendem que os discentes tenham desafios relacionados a “conciliar estudos e trabalho”.

Pelo menos um dos coordenadores participantes da pesquisa considera que as dificuldades sejam referentes: a) a complexidade dos conteúdos; b) a entender a aplicabilidade dos conteúdos; c) a compreensão de textos propostos; e d) ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Nenhum dos coordenadores participantes da pesquisa considera as seguintes dificuldades dos discentes: a) adaptação à metodologia utilizada; b) compreensão do processo avaliativo; c) realização do estágio supervisionado; d) tipo de oferta do curso; e e) infraestrutura da instituição.

Nessa perspectiva, entende-se que os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos IF não possuem infraestrutura institucional frágil, bem como, não apresentam aspectos didáticos e metodológicos complexos que impossibilitem que o discente conclua de forma plena o seu processo formativo.

Quanto às análises das percepções dos coordenadores participantes da pesquisa acerca dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos IF, ao serem questionados se recomendariam o processo formativo coordenado para colegas, amigos, ou familiares, ambos (coordenadores “A” e “B”) responderam que “sim”.

Esse aspecto torna-se importante, pois identifica a relevância e potencialidade dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados pelos Institutos Federais, valorizando o processo formativo em questão para o exercício da docência.

Quando questionados se acreditam que os Institutos Federais cumprem de forma efetiva o seu papel na oferta dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, o coordenador “A” respondeu que “parcialmente” e a coordenadora “B” respondeu que “totalmente”. Esses dados apontam para a compreensão da relevância dos IF como instituição formadora de professores.

Ao serem questionados sobre suas percepções quanto à organização dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que coordenam, as respostas obtidas dos coordenadores foram:

Coordenador A: *“O curso foi bem elaborado, com disciplinas organizadas, pensando na qualificação dos profissionais graduados, porém sem a licenciatura, no qual o PPC tem o enfoque principal para dar o suporte necessário para habilitar os alunos com a licenciatura, assim preparando-os ao magistério”.*

Coordenadora B: *“O curso que coordeno é bem estruturado. O PPC foi elaborado pelo coletivo docente atuante no curso, o que potencializa a participação e o interesse desses docentes. Além disso, a instituição oferece as condições básicas para a oferta do curso”.*

Observa-se que os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos IF apresentam uma organização de PPC bem elaborada, pois atende às necessidades dos discentes no que tange sua preparação para a prática docente. Outro aspecto a se considerar é que o PPC foi construído de modo coletivo, evidenciando assim, um maior envolvimento dos docentes da instituição que reconhecem diretamente, os anseios profissionais e institucionais necessários para uma melhor qualificação dos professores que são graduados não licenciados e que não possuem formação pedagógica para exercer a docência.

Por fim, os coordenadores participantes da pesquisa foram questionados quanto à contribuição que dariam para melhorar os Programas Especiais de Formação Pedagógica que coordenam e as respostas obtidas foram:

Coordenador A: *Mais investimentos em programas sociais dentro da instituição para dar um maior suporte aos alunos que possuem dificuldades financeiras para continuar no curso, pois muitos alunos tem que conciliar o curso com o trabalho.*

Coordenadora B: *Maior proximidade entre a instituição formadora e as escolas de Educação Básica.*

A seguir, serão apresentadas as considerações em relação às significações extraídas do questionário aplicado aos coordenadores participantes da pesquisa.

7.1.1.3 Considerações quanto às significações extraídas do questionário aplicado aos coordenadores participantes da pesquisa

Para chegar à essência concreta do objeto deste estudo, foi preciso realizar um trabalho intelectual de leitura, reflexão e análise das significações acerca das percepções dos coordenadores (participantes da pesquisa) dos Programas Especiais de Formação Pedagógica do Instituto Federal sobre a qualidade do processo formativo que coordenam. Conforme afirma Kosik (1967, p. 76) que:

[...] para compreender um fenômeno é necessário entender o movimento do todo para a parte e da parte para o todo, do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para a contradição, da contradição para a totalidade, do objeto para o sujeito, do sujeito para o objeto.

Nesse sentido, para este estudo foi adotado o método dos Núcleos de Significação que para Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 71), as significações representam “a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias”.

Os Núcleos de Significação são considerados um procedimento de análise que se operacionaliza em três momentos, que são: a) leitura flutuante e recorrente para identificação dos pré-indicadores; b) articulação dos pré-indicadores pela similaridade, complementaridade ou pela contraposição até chegar ao levantamento de indicadores; e c) no terceiro momento, há uma aglutinação em torno dos indicadores que possibilita a constituição dos Núcleos de Significação.

Para a obtenção dos pré-indicadores foi realizada uma leitura flutuante das devolutivas dos questionários dos coordenadores participantes da pesquisa com o intuito de identificar as informações gerais do que foi produzido pelos sujeitos quanto à qualidade dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que coordenam.

Na articulação dos pré-indicadores foi realizada uma aglutinação das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa que apresentassem características que fossem aproximadas, complementares, ou de contradição, na tentativa de se chegar aos indicadores.

A aglutinação dos pré-indicadores ocorreu quando os resultados da pesquisa foram apresentados quanto à caracterização, os perfis (formação e profissional), bem como as percepções dos coordenadores participantes da pesquisa sobre a qualidade dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que coordenam.

Nesse sentido, as significações extraídas sobre a qualidade dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos IF, após análise dos dados do questionário aplicado aos coordenadores participantes da pesquisa foram em relação à importância de: a) valorizar as licenciaturas; b) manter uma remuneração adequada aos docentes; c) propor o envolvimento efetivo dos egressos do curso com a docência; d) valorizar o curso de Formação Pedagógica em sua totalidade; e) propor uma relação do curso com a prática pedagógica; f) aprimorar as potencialidades do curso (matriz curricular, infraestrutura da instituição, corpo docente qualificado e metodologia utilizada); g) desenvolver habilidades com uma compreensão para além de conhecimentos pedagógicos; h) enfrentar dificuldades como conciliar trabalho e estudos; i) valorizar o papel relevante dos IF no processo formativo docente; e j) propor uma melhor organização do curso, principalmente nos aspectos de uma construção coletiva e de um PPC bem elaborado.

As significações levantadas com esse estudo corroboram com a perspectiva de Dourado (2007) apontando que a qualidade da educação ocorre quando se compreende que existem dimensões que devem ser consideradas no âmbito da Formação de Professores e que impactam diretamente nas Políticas Educacionais. Tais como as dimensões: pedagógica, cultural, social e financeira.

Diante disso, entende-se que os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos IF configuram-se como um processo formativo pertinente que propõe reflexões sobre o pensar a formação do professorado de acordo com as dificuldades reais que são enfrentadas no chão da escola, permitindo nessa perspectiva, a compreensão que a qualidade na educação será alcançada mediante uma preparação adequada dos docentes em ambientes com infraestruturas favoráveis. Observa-se, portanto que essa percepção não está em consonância com as análises feitas sobre os PPC dos Cursos, uma vez que nas referidas considerações levantadas na pers-

pectiva documental essa formação é compreendida como deficitária.

7.1.2 Significações evidenciadas no questionário aplicado aos egressos participantes da pesquisa

Nesta subseção, serão apresentadas as significações que foram detectadas através do questionário aplicado aos egressos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que são docentes dos Institutos Federais e que aceitaram participar livremente da pesquisa.

7.1.2.1 Caracterização dos egressos participantes da pesquisa

A caracterização dos perfis pessoal, formativo e profissional dos egressos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que são participantes da pesquisa, será padronizada com identificação por meio de letras do alfabeto para garantir o anonimato dos sujeitos e será apresentado de modo descritivo.

Nesse sentido, o Quadro 24 aponta para características referentes ao Perfil Pessoal dos Egressos participantes da pesquisa:

Quadro 24 – Perfil Pessoal dos Egressos participantes da pesquisa

RESPONDENTES	ETNIA	DEFICIÊNCIA	IDADE (ANOS)	ESTADO CIVIL	RENDA FAMILIAR (SM)
A	Parda	Não	30 a 39	Casada	10 a 20
B	Branca	Não	30 a 39	Casado	07 a 10
C	Parda	Não	50 a 59	Casado	07 a 10
D	Parda	Não	40 a 49	Casado	10 a 20
E	Preta	Não	30 a 39	Solteiro	10 a 20

Fonte: Dados extraídos do questionário elaborado pela autora (2025)

Ao analisar os dados apontados no Quadro 24, constatou-se que os egressos “A”, “B”, “C”, “D” e “E” apresentam as seguintes características em comum: a) não possuem deficiência; e b) possuem filhos.

Quanto à etnia os egressos “A”, “C” e “D” se reconhecem como “pardos”. Já o

egresso “B” é de etnia “branca” e o egresso “E” se reconhece como uma pessoa de etnia “preta”.

Em relação à faixa etária, os egressos “A”, “B” e “E” têm idades entre 30 a 39 anos, enquanto o egresso “C” entre 50 a 59 anos e o egresso “D” entre 40 a 49 anos.

Quando questionados quanto ao estado civil, somente o egresso “E” respondeu ser solteiro, enquanto os egressos “A”, “B”, “C” e “D” são casados.

Em relação à renda familiar, os egressos “B” e “C” possuem entre 07 a 10 salários mínimos, enquanto os egressos “A”, “D” e “E” estão na faixa entre 10 a 20 salários mínimos.

Os indicadores acima propõem uma reflexão acerca de aspectos relacionados ao perfil pessoal dos participantes e aponta para uma caracterização distinta, porém com viés de aproximação entre os egressos no que tange às questões familiares, de faixa etária e de renda.

Quanto ao Perfil de Formação, a egressa “A”: a) não possui formação técnica; b) tem Bacharelado em Ciências Biológicas em instituição pública (na modalidade presencial); c) a maior titulação é doutorado com área de concentração em Agronomia e Ciência do Solo; e d) fez o curso de Formação Pedagógica presencial no ano de 2016. Em relação ao Perfil Profissional, a referida participante da pesquisa: a) nunca exerceu a docência em outro local antes do IF; b) não possui outros vínculos empregatícios, pois tem Regime de Dedicação Exclusiva no IF de forma efetiva; c) possui de 07 a 25 anos de servidora no IF; d) atua no ensino médio/técnico e superior; e e) não ministra componentes curriculares no curso de Formação Pedagógica no campus que é vinculada.

O Perfil de Formação do egresso “B” apresenta as seguintes características: a) possui formação técnica nos eixos tecnológicos de gestão e negócios, produção alimentícia e recursos naturais; b) tem Bacharelado em Zootecnia em instituição pública (na modalidade presencial), c) a maior titulação é doutorado com área de concentração em Produção Animal; e d) fez o curso de Formação Pedagógica presencial no ano de 2016. Quanto ao Perfil Profissional, o egresso “B”: a) nunca exerceu a docência em outro local antes do IF; b) não possui outros vínculos empregatícios, pois tem Regime de Dedicação Exclusiva no IF de forma efetiva; c) possui de 7 a 25 anos de servidor no IF; d) atua no ensino médio/técnico e superior; e e) não ministra nenhum componente curricular no curso de Formação Pedagógica do campus que é

vinculado.

O egresso “C” apresenta o seguinte Perfil de Formação: a) não possui formação técnica; b) tem Bacharelado em Administração em instituição privada na modalidade presencial; c) a maior titulação é doutorado com área de concentração em Desenvolvimento e Meio Ambiente; e d) fez o curso de Formação Pedagógica presencial no ano de 2016. Já o Perfil Profissional do egresso “C” apresentou as seguintes características: a) já exerceu a docência em outro local antes do IF; b) não possui outros vínculos empregatícios, pois tem Regime de Dedicação Exclusiva no IF de forma efetiva; c) possui de 7 a 25 anos de servidor no IF; d) atua no ensino médio/técnico e superior; e e) não ministra nenhum componente curricular no curso de Formação Pedagógica do campus que é vinculado.

Em relação ao Perfil de Formação do egresso “D”: a) não possui formação técnica; b) tem Bacharelado em Agronomia em instituição pública na modalidade presencial; c) a maior titulação é doutorado com área de concentração em Agroecologia; e d) fez o curso de Formação Pedagógica presencial no ano de 2016. Quanto ao Perfil Profissional, o egresso “D”: a) já exerceu a docência em outro local antes do IF; b) não possui outros vínculos empregatícios, pois tem Regime de Dedicação Exclusiva no IF de forma efetiva; c) possui de 7 a 25 anos de servidor no IF; d) atua no ensino médio/técnico e superior; e e) não ministra nenhum componente curricular no curso de Formação Pedagógica do campus que é vinculado.

O último participante da pesquisa analisado foi o egresso “E” que apresenta o seguinte Perfil de Formação: a) não possui formação técnica; b) tem Bacharelado em Administração em instituição privada na modalidade presencial; c) a maior titulação é mestrado com área de concentração em Administração; e e) fez o curso de Formação Pedagógica presencial no ano de 2016. Quanto ao perfil profissional, o egresso “E”: a) já exerceu a docência em outro local antes do IF; b) não possui outros vínculos empregatícios, pois tem Regime de Dedicação Exclusiva no IF de forma efetiva; c) possui de 7 a 25 anos de servidor no IF; d) atua no ensino médio/técnico e superior; e e) ministra um componente curricular (gestão escolar) no curso de Formação Pedagógica do campus que é vinculado.

Diante dos dados levantados quanto aos perfis de formação e profissional dos egressos participantes desta pesquisa, identifica-se que há uma valorização da formação profissional no que tange à qualificação em nível de doutorado e que os egressos em sua grande maioria não possuem um envolvimento direto com os Pro-

gramas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados pelos IF de vínculo. Uma vez que os sujeitos da pesquisa, em sua grande maioria, não participam diretamente como docentes, ou membros de colegiados do curso em suas instituições, impossibilitando assim, uma aproximação direta do egresso como o processo formativo ofertado na instituição de vínculo.

7.1.2.2 Percepção dos egressos participantes da pesquisa em relação aos Programas Especiais de Formação Pedagógica

Neste momento, serão tratadas as percepções dos egressos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, acerca do processo formativo realizado. Serão abordadas inicialmente, as motivações para realizar o curso, a identificação com o processo formativo e a relação do curso com a prática pedagógica do egresso.

Em relação à motivação para realizar o curso, os egressos “A”, “B”, “D” e “E” informaram que foi devido a uma “obrigatoriedade institucional”, somente o egresso “C” respondeu que a motivação para a realização do curso foi por “desejo pessoal”.

Diante desse dado, percebe-se um alerta no que tange à importância dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência na percepção dos docentes. Visto que os egressos participantes da pesquisa, que também são docentes, só realizaram o curso de Formação Pedagógica por ser uma obrigatoriedade determinada pelos IF e não por refletir sobre a importância da aquisição de conhecimentos pedagógicos para a prática docente.

Nesse sentido, esse indicador propõe uma reflexão de que se não existem professores capacitados, a tendência é acentuar a precarização do ensino. Porém, essa tendência faz parte de um projeto de nação alinhada aos interesses burgueses, como afirma Silva *et al.* (2021, p. 21), já que sem professores capacitados, a docência:

[...] fica reduzida à execução de procedimentos técnicos e de conteúdos ligados às competências padronizadas e alinhadas com necessidades econômicas atuais e com uma concepção de formação para a adaptação, a flexibilização e a competitividade.

Desse modo, essa perspectiva não alavanca aspectos da constituição da identidade profissional docente, uma vez que para isso acontecer é necessário que o professor tenha autonomia que é a capacidade de tomar decisões, por si próprio (Romanowski, 2007).

Quando questionados com qual formação mais se identificavam, as respostas obtidas foram: a) com a formação específica (bacharelado ou tecnólogo), os egressos “A”, “B”, “C” e “D”; e b) com a Formação Pedagógica, somente o egresso “E”.

Diante disso, observa-se um cenário de não preferência pela licenciatura, frente aos cursos de bacharelado/tecnólogo na perspectiva da maioria dos egressos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica do IF que participaram da pesquisa.

Segundo Arroio *et al.* (2006), a falta de identificação com os cursos de licenciatura como uma primeira opção, não está relacionada apenas à questão salarial, mas também em decorrência de uma grande valorização dos cursos de bacharelado/tecnólogo, por exemplo, tornando assim, os cursos de Formação de Professores esquecidos, ou simplesmente evidenciando um desmerecimento de sua importância que se desvela para além da aquisição de conhecimentos pedagógicos para a prática profissional docente.

Quando questionados sobre a relação dos Programas Especiais de Formação Pedagógica com a prática pedagógica, todos os egressos (“A”, “B”, “C”, “D” e “E”) responderam que “o processo formativo auxilia no planejamento de ações adequadas para encaminhar à resolução de problemas enfrentados na docência”.

Esse indicador está em consonância com a perspectiva de Imbernón (2017) que destaca o processo formativo docente como uma proposta que visa qualificar professores com conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuam para uma construção de um perfil crítico e reflexivo sobre sua prática profissional.

Ao analisar as potencialidades dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos IF, os egressos participantes da pesquisa responderam: a) a egressa “A” apontou os núcleos de formação, a matriz curricular, a melhoria da formação do corpo docente, a carga horária total do curso, a oferta do curso, o corpo docente qualificado do curso, a metodologia utilizada e o estágio supervisionado; b) o egresso “B” identificou os núcleos de formação, a matriz curricular, a infraestrutura da instituição, a melhoria da formação do corpo docente da instituição, o corpo docente qualificado do curso, a metodologia utilizada, os recursos tecnológicos e o estágio supervisionado; c) o egresso “C” destacou a melhoria da formação do corpo docente institucional, o corpo docente qualificado do curso, a metodologia utilizada e a bibliografia utilizada; d) o egresso “D” elencou a matriz curricular, a melhoria da formação do corpo docente institucional, a carga horária total do curso, a oferta do curso, o corpo do-

cente qualificado do curso, a metodologia utilizada e os recursos tecnológicos; e e) o egresso “E” evidenciou os núcleos de formação, a matriz curricular, a infraestrutura da instituição, a melhoria da formação do corpo docente institucional, a carga horária total do curso, o corpo docente qualificado do curso e a bibliografia utilizada.

Diante dos dados levantados, entende-se que os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos IF apresentam uma configuração bem elaborada, tanto na prática, quanto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que se caracteriza como potencialidades do processo formativo, na percepção dos egressos participantes da pesquisa.

Quando questionados sobre como se sentiam assistindo aulas de professores que são colegas de trabalho, os egressos “A”, “B”, “C”, “D” e “E” responderam que estavam “confortáveis com a situação”. E que a maior dificuldade para realizar o curso, seria “conciliar trabalho com estudos”. Os egressos “D” e “E” também relataram como dificuldade “o entendimento dos textos propostos”. E o egresso “E” destacou “a complexidade dos conteúdos” como uma dificuldade enfrentada durante a realização do curso.

Diante disso, Araújo (2009, p. 48) corrobora dizendo que “[...] o trabalho parece ter invadido todos os poros da vida, ocupando parte do tempo e das preocupações do trabalhador”. Essa perspectiva remete à reflexão que mesmo tentando conciliar o trabalho com os estudos, perpassando pelo enfrentamento do cansaço da rotina cotidiana, os estudantes que são trabalhadores não conseguem dedicar um tempo necessário para a formação acadêmica, enfraquecendo assim a aprendizagem.

Em relação às habilidades desenvolvidas com os Programas Especiais de Formação Pedagógica, a egressa “A” destacou que: a) compreende o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento; b) consegue trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; e c) relaciona a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem.

O egresso “B” diz que desenvolveu as seguintes habilidades com o curso de Formação Pedagógica: a) consegue atuar com ética e compromisso com vistas à

construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; b) compreende o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento; c) consegue trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; e d) consegue realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros.

Para o egresso “C” as habilidades desenvolvidas foram em virtude de: a) demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental- ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; e b) conseguir realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambientais e ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros.

O egresso “D” elencou as seguintes habilidades que desenvolveu com o curso: a) compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento; b) conseguir trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; c) promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; d) identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; e) conseguir realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; f) utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; e g) promover diálogo entre a

comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local.

O egresso “E” identificou as seguintes habilidades desenvolvidas: a) compreende o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento; b) consegue trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; c) domina os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; e d) identifica questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.

Nesse sentido, entende-se que os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos IF proporcionaram aos egressos participantes da pesquisa, um desenvolvimento de habilidades no que tange às dimensões cognitivas, afetivas e sociais do ser humano. Assim, investir nas múltiplas dimensões humanas:

[...] é uma forma de permitir que o processo de troca ocorra de uma maneira mais intensa, favorecendo que as lembranças sobre as experiências sejam mais duradouras e as habilidades aprendidas sejam mais presentes (Silva, 2019, p. 102).

Diante disso, entende-se que os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos IF são considerados um processo formativo que contempla uma formação holística do discente e que com os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, desenvolverá habilidades para enfrentar os obstáculos que possam surgir na prática profissional docente.

Ao serem questionados sobre suas percepções quanto à organização dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que são realizados nos IF, as respostas obtidas dos egressos participantes da pesquisa foram:

Egressa A: “O curso foi bem estruturado e abrangeu perfeitamente todas as lacunas que faltavam na minha formação profissional. Não tenho dúvidas que hoje sou uma professora muito mais preparada e feliz. Isso graças ao empenho e comprometimento que a Coordenação juntamente com os Professores e a Instituição proporcionaram ao realizarem o Curso de Formação Pedagógica”.

Egresso B: *“Apresenta boa organização”.*

Egresso C: *“Ajustado à realidade dos discentes (docentes)”.*

Egresso D: *“Foi muito bem organizado”.*

Egresso E: *“A organização do curso é efetiva, no entanto ainda carece de uma melhor regulação a nível Nacional (INEP) desses cursos no Brasil, sobretudo nomenclatura, cadastros no sistema e-MEC, especificidades no processo de reconhecimento do curso, além de adequações no processo seletivo para captação dos ingressantes”.*

Os dados obtidos apontaram para o entendimento de que os Programas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados pelos IF apresentam uma boa organização e que contemplam o preenchimento de lacunas na formação dos docentes que realizaram o processo formativo em questão. Porém, necessita de um olhar mais direcionado para elementos regulatórios do curso para atender aos anseios de quem realmente precisa dessa complementação formativa no âmbito profissional.

As análises das Percepções dos Egressos participantes da pesquisa acerca dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, quanto à recomendação do processo formativo realizado para colegas, amigos, ou familiares, todos os egressos (“A”, “B”, “C”, “D” e “E”) responderam que “sim”. Fortalecendo assim, a efetividade formativa do curso na percepção dos participantes da pesquisa.

Quanto ao papel dos Institutos Federais na oferta dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, os egressos “A”, “B”, “C” e “E” acreditam que os IF cumprem “totalmente” sua missão. Somente o egresso “D” acredita que cumprem “parcialmente” seu papel na formação de docentes que são graduados, mas não são licenciados.

Neste cenário, entende-se que os Institutos Federais cumprem sua missão na formação de professores. Uma vez que seus docentes (que são formadores de professores) ingressam na instituição sem formação pedagógica e dessa forma, os IF ofertam para seus servidores a oportunidade de realizar esse processo formativo em serviço.

Destaca-se também que a missão dos IF vai para além de qualificar seu próprio quadro docente, mas também visa realizar um processo formativo para professores de outras instituições, uma vez que essa situação (docentes graduados não licenciados) é muito comum em outras esferas do ensino.

Essa perspectiva comunga com as percepções de Pimenta e Anastasiou

(2014, p. 104), afirmando que vários profissionais adentram a docência no ensino superior sem noção do que é ser professor, pois trazem consigo “imensa bagagem de conhecimentos nas suas áreas de pesquisa e atuação profissional, na maioria das vezes, nunca se questionaram sobre o que significa ser professor”.

Nesse sentido, os Programas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados pelos IF tornam-se imensamente relevantes, pois objetivam diminuir esse quadro gravoso no âmbito da formação de professores, especialmente quando se sabe que estes docentes atuam do ensino médio a pós-graduação no contexto dos Institutos Federais e demais instituições de ensino do Brasil.

Por fim, os egressos participantes da pesquisa foram questionados quanto à contribuição que dariam para melhorar os Programas Especiais de Formação Pedagógica que realizaram e as respostas obtidas foram:

Egressa A: *Nada a declarar.*

Egresso B: *Maior número de oferta.*

Egresso C: *Direcionar as abordagens para contextos do dia a dia dos discentes (docentes).*

Egresso D: *Nada a declarar.*

Egresso E: *Nada a declarar.*

Em relação aos dados acima descritos, os egressos participantes da pesquisa apontaram para uma “satisfação” em relação aos Programas Especiais de Formação Pedagógica que realizaram nos IF. Segundo Moretti (2003) a satisfação acadêmica está relacionada com sentimentos positivos e negativos no contexto de atuação do professor frente a sua profissão e que se mantém ao longo do tempo. Para Coda (1990) só se mantém um nível de satisfação quando o indivíduo considera até que ponto as atividades que são desenvolvidas em determinado contexto, atendem aos valores que são considerados como relevantes para si.

Nesse sentido, os dados levantados com o questionário aplicado apontaram para um nível de satisfação dos egressos participantes da pesquisa em relação aos Programas Especiais de Formação Pedagógica que realizaram, porém os sujeitos da pesquisa consideram a necessidade em ampliar a oferta do curso, bem como em relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com a prática profissional dos discentes que também são docentes, como ajustes a serem realizados na formatação do processo formativo em questão.

7.1.2.3 Considerações quanto às significações extraídas dos questionários aplicados aos egressos participantes da pesquisa

Compreender as percepções dos egressos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais que participaram da pesquisa sobre a qualidade do processo formativo realizado foi de suma importância para refletir a formação docente em suas múltiplas possibilidades, corroborando com o pensamento de Voigt (2012, p. 166), segundo o qual aponta que ouvir os egressos de um curso de licenciatura é importante para pensar a formação docente, pois:

[...] permite uma reflexão fundamentada sobre os cursos de formação de professores ao produzir explicações sobre processos, realidades em movimento, de modo a chegarmos a novas categorias, novas explicações, ou mesmo reforçar as explicações já existentes.

Nesse sentido, este estudo utilizou o procedimento de análise de dados denominado Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2013), que tem como objetivo central a apreensão das zonas de sentidos produzidas pelos egressos participantes da pesquisa.

Dessa forma, as etapas constituintes desse método que foi realizado para alcançar as significações atribuídas com as respostas dadas pelos egressos participantes da pesquisa, foram: a) estruturação dos pré-indicadores; b) aglutinação dos pré-indicadores; e c) apresentação das significações.

A estruturação dos pré-indicadores ocorreu através de uma leitura flutuante das respostas obtidas com os questionários aplicados aos egressos participantes da pesquisa e que foi possível compreender as generalidades das percepções dos sujeitos quanto à qualidade dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que realizaram.

Na aglutinação dos pré-indicadores foi desenvolvida uma articulação das respostas obtidas através do questionário sobre indicadores de aproximação, similaridade, complementaridade e contradição dos dados levantados, tais como: a) caracterização dos sujeitos; b) perfis de formação e profissional dos egressos participantes da pesquisa; e c) percepções dos egressos participantes da pesquisa sobre a qualidade dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que realizaram.

Nesse sentido, as significações extraídas através do questionário aplicado aos egressos participantes da pesquisa quanto à qualidade do processo formativo apontaram para uma compreensão que os Programas Especiais de Formação Pe-

pedagógica dos IF: a) permitem uma valorização profissional; b) propõem um envolvimento com o curso; c) promovem a constituição da identidade profissional docente; d) desenvolvem aspectos de autonomia profissional; e) valorizam os cursos de licenciatura frente à importância dos conhecimentos pedagógicos adquiridos; f) desenvolvem múltiplas habilidades da formação humana; g) promovem um enfrentamento de dificuldades na prática docente; h) preenchem lacunas da formação; i) cumprem seu papel no processo formativo docente; e j) desenvolvem satisfação pessoal com a docência.

As significações obtidas com esse estudo corroboram com o pensamento de Nóvoa (2003) que afirma ser através do conhecimento profissional que o docente aperfeiçoa as dimensões de experiência, reflexão e formulação da sua prática pedagógica. Para o autor, o verdadeiro sentido da docência, jamais será concebido, se o professor não for capaz de valorizar suas experiências e vivências de modo reflexivo.

Diante do exposto, entende-se que os Programas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados pelos Institutos Federais são de grande relevância para a prática profissional docente e que os IF cumprem seu papel na formação de professores. Uma vez que possibilitam para professores que são graduados não licenciados, a oportunidade de realizar um curso de qualidade formativa e que preenche lacunas no que tange aos conhecimentos pedagógicos, entre outros que são desenvolvidos ao longo do processo e que irão impactar diretamente e de forma expressiva na prática profissional docente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar esta tese que analisou a qualidade dos currículos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais, evidenciou-se que trata de uma construção intelectual provisória, afinal abre caminhos para pesquisas futuras, sobre uma temática extremamente potente no campo da Formação de Professores (com interseção no campo das Políticas Educacionais) e que exigiu um esforço pessoal gigantesco da pesquisadora, na tentativa de compreender a totalidade do objeto que norteou todo o processo investigativo em questão.

O arcabouço desta investigação foi constituído de leituras, reflexões e abstrações de textos e contextos que foram essenciais para subsidiar a constituição de possíveis respostas para as questões da pesquisa e que foram salutares para não permitir que a pesquisadora caísse em armadilhas de escritos que propiciassem equívocos teóricos, como evidenciam Shiroma e Evangelista (2017), validando assim a essência do fenômeno.

Nesse estudo, conseguiu-se incitar algumas reflexões quanto à produção de significações, através de teses, dissertações, artigos, trabalhos de eventos, documentos legais e instrumentos de coleta de dados que foram acionados para explanar a teoria e relacioná-la com o objeto investigado em seus múltiplos contextos de materialidade.

Diante desse contexto, esta investigação não pretendia descrever a aparência dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais, mas sim, alcançar a essência (síntese) do processo formativo investigado, através de sua configuração aparente (Gasparin, 2007).

Ressalta-se que um processo formativo é desempenhado pelo indivíduo, através da ação de um trabalho pedagógico e que para abarcar o ser humano em sua essência é necessário compreender a historicidade que está por trás do contexto (desenvolvido por meio da dialética) em relação à totalidade que é uma categoria que auxilia na compreensão da retórica que constitui o sujeito (Lukács, 1979).

Retomando as questões norteadoras deste estudo “Qual o atual cenário da oferta dos Programas Especiais de Formação Pedagógica nos Institutos Federais?” “Qual o papel dos Institutos Federais na Formação de Docentes graduados não licenciados?” “Quais as percepções de coordenadores e egressos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica ofertados nos Institutos Federais participantes

da pesquisa, sobre a qualidade do processo formativo coordenado e realizado respectivamente?”, bem como, através do sentido imbuído pelo Materialismo Histórico e Dialético, foi possível explicar o objeto de estudo desta pesquisa que foi condicionado pelo objetivo geral “analisar a qualidade dos currículos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais” e pelos respectivos objetivos específicos: 1) mapear os Programas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados pelos Institutos Federais com o intuito de apontar as características das ofertas nas modalidades Educação a Distância (EAD) e Presencial; 2) investigar como os Projetos Pedagógicos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que são ofertados pelos Institutos Federais contemplam disciplinas, componentes curriculares e conteúdos específicos referentes à preparação para a prática docente; 3) apresentar a configuração atual dos Programas Especiais de Formação Pedagógica nos Institutos Federais, descrevendo o cenário nacional deste processo formativo, bem como, a qualidade curricular; e 4) analisar as percepções dos coordenadores e egressos (docentes dos IF) dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que participaram da pesquisa sobre a qualidade curricular do processo formativo ofertado pelos Institutos Federais.

Diante do exposto, esta tese reflete sobre a qualidade dos currículos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais, tendo como foco, aspectos intrínsecos da Formação de Professores que irão atuar na Educação Profissional e Tecnológica.

Para Cury (2014), qualidade trata-se de um princípio abstrato, que auxilia na organização e no esclarecimento do real, apresentando-se com sentido genérico e conceitual, cuja linguagem deve permitir a leitura do real em sua verdadeira essência.

Nesse sentido, a qualidade é um termo que tem sido bastante utilizado para se referir aos avanços da educação brasileira em seus múltiplos aspectos, como a ampliação do acesso à escola, o aumento do número de pessoas com ensino superior e a melhoria da qualidade do ensino que está diretamente ligada à Formação de Professores (Enguita, 1995).

Dessa forma, a qualidade do ensino, segundo Dourado *et al.* (2007), depende da qualidade da Formação dos Professores que devem ser mediadores do processo educativo, considerando as múltiplas possibilidades, no que se refere à qualificação

docente, no contexto do arcabouço das Políticas Públicas que alicerçam o processo formativo docente e que priorizam o ambiente educacional

Assim, considerando a proposta investigativa desta tese, espera-se que os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais que são considerados uma Política Pública Educacional contribuam para a qualificação dos professores graduados não licenciados no intuito de promover uma melhoria do ensino da/para a Educação Profissional e Tecnológica.

Com a análise de dados que foi desenvolvida neste processo investigativo, evidenciaram-se indicadores quanto à qualidade dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais, através das significações extraídas de atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e dos questionários aplicados aos coordenadores e egressos participantes da pesquisa.

A análise dos atos normativos do Conselho Nacional de Educação ocorreu por meio das significações extraídas do seguinte *corpus* documental: a) Resolução CNE/CEB n. 06/2012; b) Resolução CNE/CP n. 02/2015; c) Resolução CNE/CP n. 02/2019; d) Resolução CNE/CP n. 01/2021; e) Resolução CNE/CP n. 01/2022; e f) Resolução CNE/CP n. 04/2024.

As significações atribuídas nessa etapa apontaram para reflexões que os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais são de suma importância para uma quebra de paradigmas e para o entendimento de que a atividade de ensino na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) não deve ser voltada para formar apenas mão de obra, mas para priorizar uma formação ampla, crítica e política das pessoas.

Desta forma, é salutar propor Políticas Educacionais que contemplem não somente a formação, mas também a valorização do professor, dos salários, dos benefícios, das formas de contratação, da educação continuada e das condições materiais da escola, especialmente as demandadas pela educação inclusiva, entre outros.

Nesse sentido, as normatizações instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, em sua grande maioria, desmontam a Formação dos Professores, bem como, desconfiguram o processo formativo docente no intuito de atender às necessidades mercadológicas, bem como das ideologias políticas.

Quanto aos aspectos relacionados às análises dos PPC dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos IF (Rede/Individual e EAD/Presencial), considera-se que estes processos formativos apresentam uma característica de aligeiramento e que os Componentes Curriculares, em sua grande maioria, possuem similaridades de nomenclatura e nas ementas, diferenciando em alguns casos, somente a carga horária.

Observou-se também que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) utilizadas como base dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) são atendidas parcialmente e precisam ter um olhar sobre aspectos de elementos formativos, tais como os Componentes Curriculares de Pesquisa e Extensão que são significativos e que não são contemplados, principalmente na oferta em Rede, em detrimento da oferta Individual e que essas ausências podem impactar diretamente na qualidade da formação docente almejada, fragilizando assim o processo formativo.

Essa lacuna pode ser contemplada nas revisões dos Projetos Pedagógicos dos Cursos para que essas falhas sejam corrigidas e não causem tantos impactos negativos para formação docente e não descaracterize o objetivo do processo formativo.

As significações encontradas nos questionários aplicados aos participantes da pesquisa foram sistematizadas em dois momentos: a) significações extraídas das percepções dos coordenadores; e b) significações extraídas das percepções dos egressos docentes dos Institutos Federais.

O primeiro momento que foi a constituição das significações dos coordenadores dos Programas Especiais de Formação Pedagógica que participaram da pesquisa acerca da qualidade do processo formativo coordenado apontou sobre a importância de: a) valorizar as licenciaturas; b) manter uma remuneração adequada aos docentes; c) propor o envolvimento efetivo dos egressos do curso com a docência; d) valorizar o curso de Formação Pedagógica em sua totalidade; e) propor uma relação do curso com a prática pedagógica; f) aprimorar as potencialidades do curso (matriz curricular, infraestrutura da instituição, corpo docente qualificado e metodologia utilizada); g) desenvolver habilidades com uma compreensão para além de conhecimentos pedagógicos; h) enfrentar dificuldades como conciliar trabalho e estudos; i) valorizar o papel relevante dos IF no processo formativo docente; e j) propor uma melhor organização do curso, principalmente nos aspectos de uma construção coletiva e de um PPC bem elaborado.

Considerando as significações alcançadas com o questionário aplicado aos coordenadores participantes da pesquisa, analisou-se que as mesmas estão em consonância com o entendimento de Dourado (2007), apontando que a qualidade educacional é atingida quando se considera as múltiplas dimensões formativas que acontecem nos âmbitos: pedagógico, cultural, social e financeiro.

O segundo momento que trata da análise dos questionários aplicados aos egressos participantes da pesquisa, permitiu extrair as significações quanto à qualidade do processo formativo e apontaram para uma compreensão que os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais: a) permitem uma valorização profissional; b) propõem um envolvimento com o curso; c) promovem a constituição da identidade profissional docente; d) desenvolvem aspectos de autonomia profissional; e) valorizam os cursos de licenciatura frente à importância dos conhecimentos pedagógicos adquiridos; f) desenvolvem múltiplas habilidades da formação humana; g) promovem um enfrentamento de dificuldades na prática docente; h) preenchem lacunas da formação anterior; i) cumprem seu papel no processo formativo docente; e j) desenvolve satisfação pessoal com a docência.

De acordo com as significações levantadas com o questionário aplicado aos egressos participantes da pesquisa, evidenciou-se uma similaridade com o pensamento de Nóvoa (2003) identificando que com o conhecimento profissional, o docente aperfeiçoa dimensões como experiência, reflexão e formulação de pensamentos e posturas que impactarão diretamente em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a tese que se confirma, a partir dos resultados da investigação é que os currículos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais brasileiros apresentam-se carregados de contradições entre o pensar e o fazer, entre o ideal e o real material, ao mesmo tempo, esses currículos são propostos em uma perspectiva crítico-emancipadora, pois para além da dimensão concreta da formação, pressupõem uma transformação do real, cujo sujeito desta relação (o discente que é docente) desenvolve saberes de emancipação no processo formativo, impactando diretamente na qualidade da formação.

Ao evidenciar as significações estabelecidas com os dados da pesquisa acerca da qualidade dos currículos dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais, constatou-se a realidade do fenômeno estudado, corroborando para um entendimento de que esse processo formativo merece uma atenção maior dos IF, bem como do poder público e de docentes dos IF, principalmente dos

que são graduados não licenciados para potencializar o processo formativo analisado neste estudo.

Nessa perspectiva, faz-se necessário sugerir uma intervenção mais profunda quanto à reformulação dos PPC dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais (ampliação da oferta e da carga-horária total curso, por exemplo), bem como apontar indicadores para proposições de novas regulamentações que considerem a importância e valorização da formação docente em seus múltiplos contextos.

Afinal, acredita-se que essas ações acenam para um indício de superação para a educação brasileira, uma vez que as atuais Políticas Educacionais para a Formação Docente estão perdendo o seu real sentido, quando o currículo passa a focar nas competências, tornando assim, o processo formativo em um mero treinamento profissional e que não irá cumprir o seu papel social.

Uma vez que as Políticas Educacionais Brasileiras para a Formação Docente colocam em escanteio uma proposta formativa centrada na construção de uma sociedade justa e democrática, impactando diretamente na qualidade da formação dos professores e dos alunos que serão formados por esses profissionais.

Com base nesse rol de sugestões, para além do que foi mencionado anteriormente, entende-se também que é necessário considerar que o poder público pense com compromisso e responsabilidade para o plano de carreira, cargos e salários, bem como que novos concursos públicos para professores sejam realizados e que sejam valorizadas a formação inicial e a formação continuada, pois dessa forma, estará incentivando à qualificação docente (com a formação pedagógica e com pós-graduação) no sentido melhorar a qualidade das educações básica e superior nos Institutos Federais.

As reivindicações e os condicionantes mencionados anteriormente, se relacionam com a possibilidade de que é necessário não apenas tecer críticas à realidade, mas propor soluções, principalmente quando se considera a inserção desta investigação à linha de pesquisa de “Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas” do PPGEDU/UFMG que busca contemplar estudos voltados para o campo da formação de professores e das práticas educativas, no que diz respeito à educação escolar e não escolar, em seus aspectos históricos, políticos, epistemológicos, teórico-práticos, éticos e metodológicos.

Desse modo, quanto aos aspectos históricos, políticos, epistemológicos e éticos, esta pesquisadora se posiciona contrária ao projeto neoliberal de Formação Docente que se configura no Brasil que se apresenta com características que mais mecanizam (alienam) pessoas do que promovem um processo formativo humanizado e autônomo no que tange à prática profissional docente.

Quanto aos pilares teórico-práticos e metodológicos dentro do processo formativo docente, o posicionamento desta pesquisadora se configura por buscar encontrar caminhos de superação para a educação brasileira de modo que se proponham acesso e oportunidades aos bens materiais e culturais que são dimensões negligenciadas para uma maioria da sociedade.

Posto isso, é necessário compreender que um processo formativo docente que desenvolva a consciência humana e que possibilite o encorajamento de professores em questionar, refletir e agir de modo autônomo sobre sua prática profissional é de suma importância para o desenvolvimento de uma sociedade harmônica, justa, crítica e reflexiva.

Nesse sentido, esta pesquisa apresenta uma relevância no que se refere ao avanço do conhecimento no campo da Formação de Professores, principalmente por adotar uma abordagem crítica que propõe questionar e problematizar a realidade da Formação Pedagógica de docentes graduados não licenciados que atuam nos Institutos Federais, por incentivar a reflexão crítica dos leitores e por propor uma referência teórico-metodológica para outras pesquisas.

Este estudo apresenta também, um potencial para inspirar a realização de futuras pesquisas sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais, com vistas ao preenchimento de lacunas que ficaram evidenciadas nesta investigação. Como por exemplo, tentar engajar um maior número de participantes (coordenadores e egressos) na tentativa de se compreender as percepções dos envolvidos com maior amplitude de dados e comparar com os resultados encontrados nesta investigação.

Esta pesquisa determina também contribuições tanto na dimensão teórica, quanto na dimensão metodológica para o PPGEDU/UFGD, para a linha de “Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas” por evidenciar a qualidade do currículo dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais, sendo a primeira pesquisa realizada com essa temática em território nacional.

No que tange à pesquisadora desta investigação, reforça-se que os estudos para realização do Doutorado em Educação da UFGD, tanto nas disciplinas de formação geral como nas disciplinas de formação específica, bem como nos estudos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores – GEPPEF possibilitaram o desenvolvimento de uma consciência própria. O que, por sua vez, colabora para o desenvolvimento pessoal e profissional desta pesquisadora como docente do Instituto Federal.

9 REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. Â. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 33, 2019. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.990>.

AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07305, 2021. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/198053147305>.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299–322, 2013. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>.

ALENCAR, I. B.; SANTOS, E. F. Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica: retrocessos à vista. **Trabalho & Educação**, v. 32, n. 2, p. 74–85, 2023. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2023.38521>.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53–61, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>. Acesso em: 30 mar. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/ANFOPE-CNE-9abr-2018-.pdf>. Acesso em: 03 dez.2022.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 /Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd**. – Rio de Janeiro: ANPEd, 2021.

AQUINO, E. A. de; TORRES, P. L. **Formação pedagógica de docentes na educação profissional: estudo de caso do SENAC Acre sobre os impactos das metodologias ativas por meio das tecnologias digitais**. 2023. 221 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023 Disponível em: <https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/366481/reserva>. Acesso em: 8 dez. 2023.

ARAUJO, R. M. de Lima; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>.

ARAÚJO, S. M. de. **Sociologia: um olhar crítico**. São Paulo: Contexto, 2009.

ARROIO, A. *et al.* O Show Da Química: Motivando o Interesse Científico. **Química Nova**, v. 29, n. 1, p. 173–78, 2006. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/S0100-40422006000100031>.

ARROYO, M. G. **Currículo-Território em Disputa**. Petrópolis-RJ: 5ª ed. Vozes. 2013. p. 9-374.

ANPAE. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Contra a descaracterização da formação de professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução n. 2/2015**. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/483emdefesadares022015?tmpl=compone>. Acesso em: 01 maio 2023.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2020/03/1--Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP n. 4/2024**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em 10 set. 2024.

ASSUNÇÃO, C. G. de. Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**, Florianópolis, 2015. Anais eletrônicos. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4625.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.

BASTOS, J. E. de S.; SOUSA, J. M. de J.; SILVA, P. M. N. da; AQUINO, R. L. de. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 623-636, 2023. DOI: 10.36557/2674-8169.2023v5n3p623-636. Disponível em: <https://bjhs.emnuvens.com.br/bjhs/article/view/304>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BAUER, A.; FERNANDES, F. S. Avaliação de projetos, programas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e08673, 2022. DOI: 10.18222/eae.v33.8673. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8673>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BENEVIDES, G. S.; COSTA, V. B. da. A trajetória da educação e a criação das políticas educacionais de inclusão. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, p. e022020, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.16471. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16471>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BEZERRA, L. F. C. As bases da industrialização brasileira à época do desenvolvimento do ensino técnico. In: **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX a alvorecer do século XXI**. Erika Araújo da Cunha Pegado (Org.). Natal: Editora do CEFET-RN, 2006.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HistedBR on-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. **Decreto lei n. 4.073 - 30 jan. 1942**. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial. Diário Oficial da União República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, DF, 9 fev. 1942. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996a, p. 27.833.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, 1997. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2/1997, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008, 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, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892. Acesso em 29 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e diretrizes dos Institutos Federais**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2012, de 09 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 6/2012, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF 2012. Disponível em: 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: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 2/2015, de 09 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2/2015, 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. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510/2016, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 7/2018, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201, 2018. Recuperado de: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2018.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2/2019, 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). Brasília, DF 2019. 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: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1/2022, de 06 de maio de 2022.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação). Brasília, DF 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: 15 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 4/2024, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as 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). Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.deq.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

Brasil. Presidência da República. **Lei nº 14.874, de 28 de Maio de 2024.** Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Brasília: Presidência da República; 2024.

CANAN, S. R. Educação superior e formação docente: ainda discutimos a dicotomia da formação para os conhecimentos específicos ou para os conhecimentos pedagógicos-didáticos? In: **39ª Reunião Nacional da ANPED, Niterói, 2019. Anais eletrônicos.** Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_27_3. Acesso em: 12 abr. 2022.

CARMO, A. C. F. B. do. **O processo de descaracterização do projeto educacional da rede federal de educação no contexto de ascensão ultraneoliberal: ameaças, retrocessos e resistências.** Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243227>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CARVALHO, E. **A produção dialética do conhecimento.** São Paulo: Xamã, 2008.

CARVALHO, L. M. C.; DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. PENTEADO, M.; TANURI, L. M.; LEITE, Y.F. e NARDI R. Pensando a licenciatura na UNESP. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano 9, n.9/10, p. 211-232, 2003. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/405>. Acesso em: 4 maio. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: NASSER, Ana Cristina. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CODA, R. Satisfação no trabalho e Políticas de RH: uma pesquisa junto a executivos. In: BERGAMINI, C. W.; CODA, R., ONGs. **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança**. São Paulo: Pioneira, 1990, cap. 4, p. 65-85.

COELHO, J. E. O Decreto n. 2.208/97 e a reforma da educação profissional na unidade Florianópolis da Escola Técnica Federal de Santa Catarina. In: **VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e fronteiras da história da educação no Brasil**. Cuiabá/MT, 2013.

CORNISH, G. P. Electronic Copyright Management Systems: Dream, Nightmare or Reality? **IFLA Journal**, v. 23, n. 4, p. 284–87, 1997. DOI.org, (Crossref), <https://doi.org/10.1177/034003529702300410>.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1053–1066, out. 2014.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168–200, set. 2002.

CURY, C. R.J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, C. R.; TRIPODI, Z. F. A organização da educação nacional. In: CURY, C. R.; TRIPODI, Z. F. **Políticas educacionais**. São Paulo: Editora Contexto, 2023. p. 37-60.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 127-136, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–29, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19601.032. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19601>. Acesso em: 01 fev. 2023.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921–946, out. 2007. DOI.org (Cross-ref), <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>.

DOURADO, L. F. Formação dos profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**. Ano XXI, n. 1, p. 27–39, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 12 mar. 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110.

ESPINDOLA, C. A. **A Constituição da Aprendizagem Docente na Educação Profissional e Tecnológica**: desafios e dilemas. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: Contribuições do marxismo. In: CÉA, G. S. dos S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (org.). **Trabalho e educação**: Interloquções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019.

FARIA, V. P. G. **Políticas públicas para a educação profissional**: estudo da formação/profissionalização e do trabalho do professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. 2014. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FEITOZA, N. M. de S. **Representações sociais dos alunos do Programa Especial de Formação Pedagógica**: um estudo sobre a formação docente de professores, que já são professores. 2013. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

FERRARI JR., José. **A educação profissional técnica de nível médio**: visão dos professores sobre um Programa Especial de Formação Pedagógica de Formação continuada na modalidade EAD. 2018. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1961.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. V.2. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1962.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1986.

FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. A.; FERREIRA, L. S. Uma análise de teses e dissertações sobre o programa especial de formação docente. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 24, n. 3, p. 545–563, 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i3.8661108. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8661108>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: **Revista IDEIAÇÃO/Universidade do Oeste do Paraná**. Campus Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras, Cascavel, PR, Edunioeste. v. 10 n. 1. p. 41 – 62. 1º semestre de 2008.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva**. 8ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

GARCIA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 2 fev. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.

GIRALDELLI JR., P. **História da Educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. 3ª reimpressão, 2017.

GONÇALVES, M. I. P. C.; NORONHA, I. L. A.; QUEIROZ, Z. F. Programa Especial de Formação Pedagógica, uma reflexão histórica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1629-1646, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riabee.v16iesp.3.15301>

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e política** (Vol. 3, 5 ed.). Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**. Trad. E organização de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 1: Introdução ao estudo da Filosofia; A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HIPÓLITO, J. A. M. *et al.* Como Usar a Internet em Pesquisa. In: **I Semead – Seminários em Administração Programa de Pós-Graduação em Administração**, FEA-USP, São Paulo, 15-16 Outubro 1996. 1130p.

HONORÉ, B. **Para uma Teoria de la Formación**. Madrid: narcea, 1980.

HOUAISS, A.; VILAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.

IFRN. Instituto Federal do Rio Grande do Norte. **Curso de Licenciatura em Formação Pedagógica**. Portal do IFRN, 2025. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/cursos/superiores/licenciatura/formacao-pedagogica-para-a-educacao-basica-profissional-e-tecnologica/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, F. Um futuro desejável na formação docente. Entrevista (fimebr-non@ub.edu) (2017). **Revista Pátio**, ed.81 fev./abr. 2017. Disponível em: <https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/13053/um-futuro-desejavel-na-formacaodocente.aspx>. Acessado em 08 abr. 2024.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KUENZER, A. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 667–688, jul. 2011.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e**

Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 8–24, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2009.2939. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939>. Acesso em: 30 mar. 2023.

LESZCZYNSKI, L. Um novo papel. **Revista Ensino superior**, n. 150. São Paulo, Mar. 2011.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113–147, jul. 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, F. B. G. de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: um estudo da concepção política. Natal: IFRN, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LUKÁCS. G. **Existencialismo ou marxismo**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Senzala, 1967.

MACHADO, C. T.; FERREIRA, L. S. Profissionalização, formação e trabalho pedagógico dos professores da educação profissional e tecnológica. In: **39ª Reunião Nacional da ANPED**, Niterói, 2019. Anais eletrônicos. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/anais-de-trabalhos-da-39a-reuniao-nacional-da-anped-2019>. Acesso em: 19 abr. 2022.

MACHADO, L. R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989. 271 p.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MALHEIROS, B. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARCOM, J. L. R.; REZER, R. Potencialidades da hermenêutica filosófica de Gadamer para a formação pedagógica docente. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 38, n. 120, p. e12593, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.12593. Disponível em:

<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12593>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MARTINS, E. de F. **Extensão como componente curricular**: oportunidade de formação integral e de solidariedade. 2008. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/232/131>. Acesso em: 16 abr. 2024.

MARTINS, L.M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v.34, n. 71, p.223-239, 2018.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política – o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 3.ed. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATTÉ, A. R. A. **O ensino de didática no Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR**: Medianeira-PR, de 2005 a 2012. 2015. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

MELO P. A; LUZ R. J. P. Formação docente no Brasil. **Instituto de pesquisa e estudos em administração universitária**. UFSC, Florianópolis 2005.

MILITÃO, A. N.; CORREA, O. de L. A CONAPE/2022 etapa Mato Grosso do Sul: espaço de mobilização e resistência. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 945–962, 2023. DOI: 10.5216/ia.v47i3.72265. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72265>. Acesso em: 31 mar. 2024.

MILITÃO, A. N.; SANTOS, E. F.; ALVES, D. A. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, 2018. DOI: 10.14572/nuances.v28i2.5712. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5712>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MILITÃO, A. N. A inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 152-176, jul. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300152&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 30 mar. 2023. Epub 24-Dez-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8921>.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOACYR, P. **A instrução e o império**: subsídios para a História da Educação do Brasil (1823-1853) (Vol. 1). São Paulo, SP: Ed. Nacional, 1936.

MORAES, A. C. Curso de Ciências Sociais: currículo, mercado de trabalho e formação docente. **Perspectiva**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 17–32, 2017. DOI: 10.5007/2175-795X.2017v35n1p17. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n1p17>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MORAES, P. H.; ZAMBENEDETTI, G. Psicologia e Políticas Públicas no Sudeste Paranaense: Potencialidades e Desafios. **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 14, n. 3, p. 17-30, set. 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2022000300017&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 31 mar. 2023.

MORETTI, S. Qualidade de vida no trabalho x realização humana. **Revista Leonardo Pós**, Blumenau, v. 1, n. 3, p. 1-14, 2003.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, 1999.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Ed. Porto, 2003.

OKOLI, C.; DUARTE, T. por: David W. A.; MATTAR, R. técnica e introdução: João. Guia Para Realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2019. DOI: 10.18264/eadf.v9i1.748. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748>. Acesso em: 31 mar. 2025.

OLIVEIRA, B. A. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na Psicologia Social**. São Paulo: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, M. R. N. S. de. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, M. R. N. S. de. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.11, n.2, p.3-9, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, D.A. Política educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, W. M. de; DELOU, C. M. C. A educação profissional e tecnológica, os institutos federais e a inclusão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 04–25, 2022. DOI: 10.36524/profept.v6i2.1622. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1622>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PACHECO, J. A. **Organização curricular portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2008.

PALHANO, E. G. S. **O saber docente: apontamentos para uma discussão**. São Paulo, 1995. 158 f. Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da Educação. Faculdade de Educação, PUC-SP.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América – Government in Action. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista da Faculdade em Educação**. São Paulo, v.22, n.2 p.72-89, jul./dez.1996.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática? **INEP/Relatos de pesquisa - Série documental**; n. 25, maio/1995, p.16-25.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G. **A formação de professores tem. [Prefácio]**. Estágios na formação de professores: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002469840>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PIMETA, S. G. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996.

PINTO, A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PIRES, M. de A. **Gênero e sexualidade nos currículos de formação em pedagogia na Universidade Federal de Sergipe**. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

IFES. **Projeto Pedagógico do Curso**. Formação Pedagógica. Instituto Federal do Espírito Santo, IFES. Piúma, ES. 2019.

IFMA. **Projeto Pedagógico do Curso (oferta em Rede)**. Formação Pedagógica. Instituto Federal do Maranhão, IFMA. Caxias, MA. 2018.

IFSP. **Projeto Pedagógico do Curso**. Formação Pedagógica. Instituto Federal de São Paulo, IFSP. São Paulo, SP. 2023.

RAIMANN, E. G. A profissionalização docente e seus desafios. **V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPO –Cátedra**. Unesco. PUC-PR. Curitiba, de 26 a 29 de outubro de 2015.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 08 e 09 de maio, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 29 jan. 2022.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REMOR, C. R. **Formação e profissionalização docente**: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR – câmpus Medianeira. 2015. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

ROMANELLI, G. Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. **Cadernos de Pesquisa NEP**, 1997, 1-2, 25-34.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

SALES, S. R. Diretrizes curriculares. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, A. C. dos. **Programa especial de formação pedagógica do Centro Paula Souza/SP**: uma análise crítica. São Paulo, 2021.

SANTOS, J. D. dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros **Germinal. Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017.

SANTOS, R. N. dos. **Formação docente na perspectiva da educação profissional e tecnológica**: análise das bases conceituais na práxis do professor do ensino médio integrado do Instituto Federal Baiano - campus Santa Inês. Salvador, 2023.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, 12 n. 34, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr 2009.

SCORNAVACCA JR., E.; BECKER, J. L.; ANDRASCHKO, R. E-Survey: Concepção e Implementação de um Sistema de Survey por Internet. In: ENANPAD 2001. **Anais da ENANPAD**. Campinas, 2001.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEVERINO, A. J. A prática da pesquisa no ensino de filosofia. **Novas tendências para o ensino de filosofia: o contexto de sala de aula e o âmbito das pesquisas**. v. 3. Tradução. Curitiba: CRV, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002898796>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. **Revista Atual**. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p.

SILVA, J. G. da. Institutos Federais dos brasileiros: a história contada por quem fez/organização. 1.ed. São Paulo: Artliber Editora, 2023.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, abr. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312011000100003&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 20 mar. 2023.

SILVA, L. M. da; CIASCA, M. I. F. L. Avaliação em escolas de educação profissional integrada ao ensino médio. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. e53505, p. 1–17, 2021. DOI: 10.5902/2318133853505. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/e53505>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA, L. M. da; CIASCA, M. I. F. L. História da educação profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500- 2018). **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, nº 1, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/677>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SILVA, R. A. V.; BRZEZINSKI, I.; SILVA, J. G. Epistemologia e pesquisa educacional: a árdua tarefa do objeto na escolha do método. In: Anfope. **XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação**, 2019, Salvador. Anais resumos expandidos. Salvador-BA: EDUFBA, 2019. 2332 p. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/XII-Semin%C3%A1rio->

Nacional-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-dos-Profissionais-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-book.pdf. Acesso em: 10 set. 2022. p. 2247-2250.

SILVA, S. M. *et al.* O Uso do Questionário Eletrônico na Pesquisa Acadêmica: Um Caso de Uso na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, **II Semead – Seminários em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da FEA/USP**, 1997. p.408-421.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p.158.

SMARJASSI, C.; ARZANI, J. H. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-eo-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 02 out. 2023.

SOARES JÚNIOR, N. E.; BORGES, L. F. F. As políticas curriculares da educação profissional e o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e222664, 2021.

SOARES, J. de S. **Políticas para educação profissional**: um estudo de caso sobre o programa especial de formação pedagógica de docente em uma instituição de ensino técnico de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2013.

SOARES, J. de S.; OLIVEIRA, M. A. M. Políticas para a formação de professores para educação profissional: programa especial de formação pedagógica de docentes (pefpd) – desafios e possibilidades. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 167–187, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9459>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SOARES, J. de S.; OLIVEIRA, M. A. M. Políticas para a formação de professores para a educação profissional: estudo de um programa especial de formação pedagógica de docentes (PEFPD) - DOI - 10.5752/P.2318-7344.2013v1n2p5. **@rquivo Brasileiro de Educação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 5–26, 2013. DOI: 10.5752/P.2318-7344.2013v1n2p5. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2013v1n2p5>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, F. das C. S.; RODRIGUES, I. da S. Formação de Professores para Educação Profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Rev.HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2 [72], p. 621-638, abr./jun .2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 18/08/2020.

SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. **A exclusão dos incluídos**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 345-370.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61–88, maio 2000.

VALENTE, I. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VAN ZANTEN, A. Politiques éducatives. *In*: VAN ZANTEN, A. (Dir.) **Dictionnaire de l'éducation**. Paris: Quadrige/PUF, 2008.

VIEIRA, J. A. *et al.* Ensino com pesquisa na educação profissional e tecnológica: noções, perspectivas e desafios. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 29, p. 279-298. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, 2019.

VIEIRA, A. M. D. P. GOMIDE, Angela G. V. **História da Formação de Professores no Brasil**: O Primado das Influências Externas. 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. de A.; PASQUALLI, R. Formação de Professores da Educação Profissional nos Programas Especiais de Formação Pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 7, p. 43–55, 2014. DOI: 10.15628/rbept.2014.3551. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3551>. Acesso em: 20 mar. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Sobre a educação inclusiva na formação de professores de ciências: a tessitura dos currículos praticados. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 33, n. 02, p. 239-245, dez. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012011000200010&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 31 mar. 2025.

VOIGT, J. M. R. **Sentidos e significados de egressos da licenciatura em matemática à sua formação inicial**. São Paulo: PUCSP, 2012. Tese de doutorado.

YIN, R. K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA CONVITE PARA PARTICIPAR DE PESQUISA

Ilmo(a) Sr(a) Diretor(a) do IFxxx

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada “ANÁLISE DA QUALIDADE DOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS” desenvolvida pela doutoranda Vanêssa Xavier Silva Sousa do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, sob orientação da Professora Dra. Andréia Nunes Militão com o objetivo de analisar os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais. Necessito ter livre acesso aos contatos dos coordenadores e egressos do Curso de Formação Pedagógica desta Instituição de Ensino para aplicação de questionário eletrônico via internet no intuito de analisar as percepções dos participantes da pesquisa (coordenadores e egressos) sobre os Cursos de Formação Pedagógica, ofertados pelos Institutos Federais. Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em sigilo de acordo com a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) que trata sobre pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos, ainda, que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo. Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessário.

Dourados-MS, XX de xxxxxx de 202X.

Vanêssa Xavier Silva Sousa
Pesquisadora responsável pelo projeto

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Autorizamos a coleta de dados referente à pesquisa intitulada ANÁLISE DA QUALIDADE DOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS, coordenada pelo (a) pesquisador (a) VANÊSSA XAVIER SILVA SOUSA. A pesquisa será realizada nas dependências do Instituto Federal de XXXX(IFXX), Campus XXX e os dados deverão ser utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e publicações na literatura científica relacionada.

Estamos cientes de que o projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado.

Declaramos que conhecemos, assim como o(a) orientador(a) da referida pesquisa, Prof^a. Dr^a. Andréia Nunes Militão, a Res. 510/16 – CNS/CONEP e que seguiremos seus preceitos.

Local, / / .

(assinatura)

Nome: RG: CPF:

Cargo:

CNPJ:

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENADORES DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

O(a) Sr.(a) está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada ANÁLISE DA QUALIDADE DOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS, desenvolvida pela Doutoranda Vanêssa Xavier Silva Sousa, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Nunes Militão, da Universidade Federal da Grande Dourados.

Esta pesquisa tem como foco principal analisar os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais. Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos específicos: Mapear as ofertas dos cursos de Formação Pedagógica nos Institutos Federais; Investigar como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação Pedagógica ofertados pelos Institutos Federais contemplam disciplinas, componentes curriculares e conteúdos específicos referentes à preparação para a prática docente; Apresentar a configuração atual dos cursos de Formação Pedagógica nos Institutos Federais, descrevendo o cenário nacional deste processo formativo; Analisar as percepções dos Coordenadores do Curso de Formação Pedagógica sobre o processo formativo ofertado pelos Institutos Federais; Analisar as percepções de egressos de cada Curso de Formação Pedagógica dos Institutos Federais sobre o processo formativo realizado.

A participação do(a) Sr.(a) nessa pesquisa é voluntária, não havendo qualquer valor econômico ou vantagem a receber ou a pagar. Assim, o(a) Sr.(a) tem plena liberdade para se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos, indicados neste documento, da pesquisadora, de sua orientadora e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Ainda, é garantido o sigilo e o anonimato dos participantes visando assegurar a confidencialidade das informações, da privacidade e da proteção de identidade, inclusive, se for o caso, do uso de imagem e voz.

Caso haja o seu consentimento para participar da pesquisa, será realizada uma aplicação de questionário digital que será encaminhado para seu contato (e-mail e/ou WhatsApp), com o intuito de analisar suas percepções, enquanto Egresso(a) do Curso de Formação Pedagógica sobre o processo formativo realizado no Instituto Federal. Ressalta-se que a aplicação do questionário, só ocorrerá após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa desta proposta investigativa e o(a) Sr.(a) levará cerca de 7 minutos para respondê-lo.

Sua participação contribuirá para um estudo que pretende trazer inúmeros benefícios para o campo da Formação de Professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica que servirá de base para diversos profissionais no que diz respeito à Formação Pedagógica para Docentes não Licenciados.

Em relação às despesas com a pesquisa: o(a) Sr(a) não terá nenhum tipo de oneração para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Quanto aos riscos e danos: os procedimentos adotados neste estudo, obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e não trazem riscos potenciais à sua inte-

gridade e mesmo assim, buscar-se-á em todo momento, que nenhum procedimento utilizado, ofereça riscos à sua dignidade.

Ainda, garantimos que, na apresentação dos dados obtidos com a pesquisa mediante aplicação de questionário, em nenhum momento, o seu nome será revelado, tendo assim, sua identidade preservada. Portanto, assegura-se, desse modo, a privacidade, bem como dados confidenciais encontrados durante a aplicação do instrumento de coleta de dados.

Esta pesquisa é graduada com risco mínimo. Desta forma, destaca-se que os riscos e danos previstos são: Invasão de privacidade através de informações de cunho pessoal; Possibilidade de constrangimento, desconforto, alterações de comportamento ao responder questões sensíveis relacionadas às informações sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica; Cansaço ou aborrecimento com o tempo de duração para responder o questionário; Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; Divulgação de dados confidenciais; Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais; Possibilidade de estresse, vergonha, medo, bem como quebras de sigilo e de animato.

Ao (à) Sr.(a) serão asseguradas medidas, providências e cautelas que serão utilizadas para enfrentar possíveis riscos e danos, tais como: Garantir o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; Garantir privacidade durante a coleta de dados, com uma abordagem humanizada, optando-se por apresentar-se sempre disponível para atender às suas dúvidas, bem como realizar uma escuta atenta e pelo acolhimento, ressaltando que a obtenção de informações, será apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; Garantir a sua não identificação nominal no formulário e no banco de dados, a fim de garantir o anonimato; Esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos para a pesquisa e para si; Garantir explicações necessárias para responder as questões; Garantir a liberdade para não responder questões constrangedoras; Garantir a retirada do consentimento prévio, ou simplesmente interrupção do autopreenchimento das respostas e não enviar o formulário, caso desista de participar da pesquisa; Garantir a sua liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte das pesquisadoras; Orientar ao(a) Sr.(a) que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem; Garantir uma abordagem cautelosa considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; Garantir a promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro; Garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o seu nome (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a sua identificação individual; Garantir que não haverá interferência das pesquisadoras nos procedimentos habituais do seu local de estudo ou na sua vida; Garantir seu o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada; Garantir ao(a) Sr.(a) o acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento; Garantir após a conclusão da coleta de dados que será feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Garantir o direito de indenização diante de danos eventuais; Bem como garantir o ressarcimento de despesas utilizadas para participar da pesquisa.

Desta forma, em caso de eventuais riscos, o (a) Sr.(a) poderá buscar a reparação dos mesmos, entrando em contato com a pesquisadora responsável e/ou sua orientadora. Ademais, caso o participante sinta-se lesionado, terá o direito de acessar à via judicial, com o intuito de procurar às medidas legais cabíveis.

Caso reste alguma dúvida, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, ou sua orientadora e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), visando a resolução do impasse e terá o direito de não responder as perguntas, bem como solicitar, a qualquer momento, o descarte de todas as informações prestadas.

Desta forma, solicita-se a sua permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que as informações obtidas com o questionário possam ser publicadas no meio acadêmico, tais como artigos de periódicos, livros/capítulos, trabalhos em eventos científicos, com garantia de preservação de seu anonimato e de sua privacidade. Além das publicações científicas, de caráter público, a pesquisadora e sua orientadora asseguram que o(a) Sr.(a) terá acesso aos resultados da pesquisa mediante reunião a ser agendada especificamente para tal fim, com o objetivo de contribuir no entendimento de qual é o papel dos Institutos Federais na Formação de Docentes Graduados e que não são licenciados.

Os benefícios de sua participação na pesquisa são, sobretudo, indiretos e coletivos, visando à produção e à apropriação de conhecimentos produzidos sobre os desafios, as dificuldades e as possibilidades dos Programas Especiais de Formação Pedagógica para e na Educação Profissional e Tecnológica.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados – MS, CEP 79825- 070, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, n. 370/07, 510/2016 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicita-se o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, se concordar, preencha, por favor, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para a sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma (01) via deste termo.

Vanêssa Xavier Silva Sousa (Doutoranda)

Endereço Pessoal:

Telefone:

E-mail:

Prof. Dr.a Andréia Nunes Militão (Orientadora)

Endereço Profissional:

Telefone:

E-mail:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, residente na _____, telefone _____, ciente do que me foi exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro para os devidos fins, autorização para a realização da pesquisa intitulada "ANÁLISE DA QUALIDADE DOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS".

_____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA EGRESSOS DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

O(a) Sr.(a) está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada ANÁLISE DA QUALIDADE DOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS, desenvolvida pela Doutoranda Vanêssa Xavier Silva Sousa, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Nunes Militão, da Universidade Federal da Grande Dourados.

Esta pesquisa tem como foco principal analisar os Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais. Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos específicos: Mapear as ofertas dos cursos de Formação Pedagógica nos Institutos Federais; Investigar como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação Pedagógica ofertados pelos Institutos Federais contemplam disciplinas, componentes curriculares e conteúdos específicos referentes à preparação para a prática docente; Apresentar a configuração atual dos cursos de Formação Pedagógica nos Institutos Federais, descrevendo o cenário nacional deste processo formativo; Analisar as percepções dos Coordenadores do Curso de Formação Pedagógica sobre o processo formativo ofertado pelos Institutos Federais; Analisar as percepções de egressos de cada Curso de Formação Pedagógica dos Institutos Federais sobre o processo formativo realizado.

A participação do(a) Sr.(a) nessa pesquisa é voluntária, não havendo qualquer valor econômico ou vantagem a receber ou a pagar. Assim, o(a) Sr.(a) tem plena liberdade para se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos, indicados neste documento, da pesquisadora, de sua orientadora e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Ainda, é garantido o sigilo e o anonimato dos participantes visando assegurar a confidencialidade das informações, da privacidade e da proteção de identidade, inclusive, se for o caso, do uso de imagem e voz.

Caso haja o seu consentimento para participar da pesquisa, será realizada uma aplicação de questionário digital que será encaminhado para seu contato (e-mail e/ou WhatsApp), com o intuito de analisar suas percepções, enquanto Egresso(a) do Curso de Formação Pedagógica sobre o processo formativo realizado no Instituto Federal. Ressalta-se que a aplicação do questionário, só ocorrerá após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa desta proposta investigativa e o(a) Sr.(a) levará cerca de 7 minutos para respondê-lo.

Sua participação contribuirá para um estudo que pretende trazer inúmeros benefícios para o campo da Formação de Professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica que servirá de base para diversos profissionais no que diz respeito à Formação Pedagógica para Docentes não Licenciados.

Em relação às despesas com a pesquisa: o(a) Sr(a) não terá nenhum tipo de oneração para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Quanto aos riscos e danos: os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e não trazem riscos potenciais à sua inte-

gridade e mesmo assim, buscar-se-á em todo momento, que nenhum procedimento utilizado, ofereça riscos à sua dignidade.

Ainda, garantimos que, na apresentação dos dados obtidos com a pesquisa mediante aplicação de questionário, em nenhum momento, o seu nome será revelado, tendo assim, sua identidade preservada. Portanto, assegura-se, desse modo, a privacidade, bem como dados confidenciais encontrados durante a aplicação do instrumento de coleta de dados.

Esta pesquisa é graduada com risco mínimo. Desta forma, destaca-se que os riscos e danos previstos são: Invasão de privacidade através de informações de cunho pessoal; Possibilidade de constrangimento, desconforto, alterações de comportamento ao responder questões sensíveis relacionadas às informações sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica; Cansaço ou aborrecimento com o tempo de duração para responder o questionário; Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; Divulgação de dados confidenciais; Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais; Possibilidade de estresse, vergonha, medo, bem como quebras de sigilo e de animato.

Ao (à) Sr.(a) serão asseguradas medidas, providências e cautelas que serão utilizadas para enfrentar possíveis riscos e danos, tais como: Garantir o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; Garantir privacidade durante a coleta de dados, com uma abordagem humanizada, optando-se por apresentar-se sempre disponível para atender às suas dúvidas, bem como realizar uma escuta atenta e pelo acolhimento, ressaltando que a obtenção de informações, será apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; Garantir a sua não identificação nominal no formulário e no banco de dados, a fim de garantir o anonimato; Esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos para a pesquisa e para si; Garantir explicações necessárias para responder as questões; Garantir a liberdade para não responder questões constrangedoras; Garantir a retirada do consentimento prévio, ou simplesmente interrupção do autopreenchimento das respostas e não enviar o formulário, caso desista de participar da pesquisa; Garantir a sua liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte das pesquisadoras; Orientar ao(a) Sr.(a) que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem; Garantir uma abordagem cautelosa considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; Garantir a promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro; Garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o seu nome (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a sua identificação individual; Garantir que não haverá interferência das pesquisadoras nos procedimentos habituais do seu local de estudo ou na sua vida; Garantir seu o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada; Garantir ao(a) Sr.(a) o acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento; Garantir após a conclusão da coleta de dados que será feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Garantir o direito de indenização diante de danos eventuais; Bem como garantir o ressarcimento de despesas utilizadas para participar da pesquisa.

Desta forma, em caso de eventuais riscos, o (a) Sr.(a) poderá buscar a reparação dos mesmos, entrando em contato com a pesquisadora responsável e/ou sua orientadora. Ademais, caso o participante sinta-se lesionado, terá o direito de acessar à via judicial, com o intuito de procurar às medidas legais cabíveis.

Caso reste alguma dúvida, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, ou sua orientadora e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), visando a resolução do impasse e terá o direito de não responder as perguntas, bem como solicitar, a qualquer momento, o descarte de todas as informações prestadas.

Desta forma, solicita-se a sua permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que as informações obtidas com o questionário possam ser publicadas no meio acadêmico, tais como artigos de periódicos, livros/capítulos, trabalhos em eventos científicos, com garantia de preservação de seu anonimato e de sua privacidade. Além das publicações científicas, de caráter público, a pesquisadora e sua orientadora asseguram que o(a) Sr.(a) terá acesso aos resultados da pesquisa mediante reunião a ser agendada especificamente para tal fim, com o objetivo de contribuir no entendimento de qual é o papel dos Institutos Federais na Formação de Docentes Graduados e que não são licenciados.

Os benefícios de sua participação na pesquisa são, sobretudo, indiretos e coletivos, visando à produção e à apropriação de conhecimentos produzidos sobre os desafios, as dificuldades e as possibilidades dos Programas Especiais de Formação Pedagógica para e na Educação Profissional e Tecnológica.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados – MS, CEP 79825- 070, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS n. 240/97, n. 370/07, 510/2016 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicita-se o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, se concordar, preencha, por favor, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para a sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma (01) via deste termo.

Vanêssa Xavier Silva Sousa (Doutoranda)

Endereço Pessoal:

Telefone:

E-mail:

Prof. Dr.a Andréia Nunes Militão (Orientadora)

Endereço Profissional:

Telefone:

E-mail:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, residente na _____, telefone _____, ciente do que me foi exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro para os devidos fins, autorização para a realização da pesquisa intitulada “ANÁLISE DA QUALIDADE DOS CURRÍCULOS DOS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS”.

, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES DE CURSO

Link do questionário:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSddgZzWM59ZrAU7LKmBkWtKxpHagSd100v-kvZFtY7GIArNA/viewform?usp=sf_link

PERFIL PESSOAL DO (A) COORDENADOR(A):

1. Nome Completo:
2. Telefone para contato:
3. E-mail:
4. Naturalidade:
5. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino
6. Etnia: ☐ Branca ☐ Parda ☐ Preta ☐ Amarela ☐ Indígena
7. Possui alguma deficiência? ☐ Sim ☐ Não
8. Se a resposta for positiva especifique qual a sua deficiência: _____
9. Idade: ☐ Até 24 anos ☐ De 25 a 29 anos ☐ De 30 a 39 ano ☐ De 40 a 49 anos
☐ De 50 a 59 anos ☐ 60 anos ou mais
10. Situação Civil: ☐ Casado(a) ☐ Solteiro(a) ☐ Viúvo(a) ☐ Separado(a)
☐ Divorciado(a) ☐ Vive com o(a) companheiro(a)
11. Você possui filhos? ☐ Sim ☐ Não
12. Se a resposta para a pergunta anterior foi sim, informe quantos filhos possui:
13. Renda Familiar: ☐ Até 1 Salário Mínimo (SM) / ☐ Mais de 1 SM a 2 SM / ☐ Mais de 2 SM a 3 SM / ☐ Mais de 3 SM a 4 SM / ☐ Mais de 4 SM a 5 SM / ☐ Mais de 5 SM a 7 SM / ☐ Mais de 7 SM a 10SM / ☐ Mais de 10 a 20 SM

PERFIL DE FORMAÇÃO DO(A) COORDENADOR(A)

1. Possui Formação Técnica de nível médio? ☐ Sim ☐ Não
2. Se possui Formação/Formações Técnica(s) de nível médio, marque o(s) eixo(s) tecnológico(s) de sua formação? (Você poderá optar por mais de uma resposta)
 - ☐ Ambiente e saúde
 - ☐ Controle e processos industriais
 - ☐ Desenvolvimento educacional e social ☐ Gestão e negócios
 - ☐ Informação e comunicação ☐ Infraestrutura

- ☐ Militar
- ☐ Produção alimentícia
- ☐ Produção cultural e design
- ☐ Produção Industrial
- ☐ Recursos Naturais
- ☐ Segurança
- ☐ Turismo, hospitalidade e lazer

3. Sua(s) formação/formações superior(es) foi/foram em curso(s) de: (Você poderá optar por mais de uma resposta)

- ☐ Licenciatura ☐ Bacharelado ☐ Tecnólogo

4. Qual/quais o(s) curso(s) de sua formação superior?

5. A(s) instituição/instituições da(s) sua(s) formação/formações superior(es) era/eram do tipo? (Você poderá optar por mais de uma resposta)

- ☐ Pública ☐ Privada ☐ Comunitária ☐ Confessional

6. A(s) sua(s) formação/formações superior(es) foi/foram: (Você poderá optar por mais de uma resposta)

- ☐ EAD ☐ Presencial ☐ Semipresencial

7. Durante a(s) graduação/graduações teve contato com disciplinas/componentes curriculares da área pedagógica?

- ☐ Sim ☐ Não

8. Qual a sua maior titulação?

- ☐ Graduado(a) ☐ Especialista ☐ Mestre(a) ☐ Doutor(a)

9. Qual a área de concentração da sua maior titulação?

PERFIL PROFISSIONAL DO (A) COORDENADOR(A):

1 Já exerceu a função de coordenador(a) de curso, anterior ao ingresso no Instituto Federal? ☐ Sim ☐ Não

2 Possui outro vínculo empregatício, além do Instituto Federal?

☐ Rede Municipal ☐ Rede Estadual ☐ Rede Privada ☐ Não possui vínculo com outras instituições

3. Qual o Instituto Federal que você é vinculado?

4. Qual o Campus do Instituto Federal que atua?

5. Qual o seu Regime de Carga-horária no Instituto Federal?

☐ 20 horas ☐ 40 horas ☐ Dedicação Exclusiva

6. Quanto tempo possui como servidor(a) do Instituto Federal?

☐ 3 anos ☐ 4 a 6 anos ☐ 7 a 25 anos ☐ 26 a 35 anos

7. Quanto tempo possui na coordenação do curso de Formação Pedagógica?

☐ menos de 2 anos ☐ 2 anos ☐ 3 anos ☐ 4 anos ☐ mais de 4 anos

8. Como assumiu a Coordenação do Curso de Formação Pedagógica?

☐ Eleito(a) ☐ Indicado(a) ☐ Seleção

9. Você possui experiências em outras coordenações de curso no Instituto Federal?

☐ Sim ☐ Não

10. Você recebe alguma gratificação por exercer a função de coordenador(a) de curso no Instituto Federal?

☐ Sim ☐ Não

PERCEPÇÃO DO(A) COORDENADOR(A) SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

1. O curso que coordena é:

☐ Presencial ☐ Ead ☐ Semipresencial

2. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que coordena, qual/quais núcleo(s) de formação que você considera primordial(is) no processo formativo ofertado? (Você poderá optar por mais de uma resposta)

☐ Contextual / Estudos Básicos ☐ Estrutural / Aprofundamento e Diversificação ☐ Integrador / Estágio Supervisionado ☐ Nenhum

3. Participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso que coordena?

☐ Totalmente ☐ Parcialmente ☐ Não participei

4. Você ministra/ministrou alguma disciplina no curso de Formação Pedagógica que coordena?

☐ Sim ☐ Não

5. Se a resposta anterior for sim, cite a(s) disciplina(s): _____

6. De que maneira você percebe que o curso de Formação Pedagógica auxilia na prática docente para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT?

- ☐ Na identificação de problemas da rotina pedagógica
- ☐ No planejamento de ações adequadas para encaminhar a resolução de problemas enfrentados
- ☐ Não auxilia na prática docente
- ☐ não saberia responder

7. Qual/ quais a(s) potencialidade(s) do Curso de Formação Pedagógica que você coordena? (Você poderá optar por mais de uma resposta)

- ☐ Núcleos de formação
- ☐ Matriz curricular
- ☐ Infraestrutura da instituição
- ☐ Melhoria da formação do Corpo docente
- ☐ Carga horária total do curso
- ☐ Oferta do curso
- ☐ Corpo Docente qualificado
- ☐ Metodologia utilizada
- ☐ Recursos tecnológicos
- ☐ Bibliografia utilizada
- ☐ Estágio supervisionado
- ☐ O curso não apresenta potencialidades

8. Ao concluir o curso de Formação Pedagógica, você percebe que o(a) egresso(a): (Você poderá optar por mais de uma resposta)

- ☐ Consegue atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, erquânime e igualitária
- ☐ Compreende o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento
- ☐ Consegue trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica
- ☐ Domina os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano
- ☐ Relaciona a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem
- ☐ Promove e facilita relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade
- ☐ Identifica questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras

- ☐ Demonstra consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras
- ☐ Consegue atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais
- ☐ Consegue participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- ☐ Consegue realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros
- ☐ Utiliza instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos
- ☐ Estuda e compreende criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério
- ☐ Promove diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local
- ☐ Atua como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes
- ☐ Não acrescenta conhecimentos para o exercício da docência

9. Na sua opinião, os alunos do curso de Formação Pedagógica têm encontrado algum tipo de dificuldade para acompanhar/participar do curso e das atividades por ele previstas? (Você poderá optar por mais de uma resposta)

- ☐ Complexidade dos conteúdos
- ☐ Entender a aplicabilidade dos conteúdos
- ☐ Textos propostos
- ☐ Metodologia utilizada
- ☐ Processo avaliativo
- ☐ Estágio supervisionado
- ☐ Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- ☐ Conciliar estudos e trabalho
- ☐ Tipo de oferta do curso
- ☐ Infraestrutura da instituição
- ☐ Não encontrei dificuldades

10. Qual a sua percepção sobre a organização do Curso de Formação Pedagógica coordenado?

11. Recomendaria o curso de Formação Pedagógica que você coordena para algum colega, amigo, ou familiar?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez

12. Acredita que os Institutos Federais cumprem de forma efetiva o seu papel na oferta dos cursos de Formação Pedagógica?

() Totalmente () Parcialmente () Não cumprem

13. Qual a contribuição que você daria para melhorar o Curso de Formação Pedagógica coordenado?

Muito obrigada por sua participação!

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS DO CURSO

Link do questionário:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfpCgTPltqhgG1nM_FEOGoRoSlbZfapCMEYVjpK6D6RUm_OrA/viewform?usp=sf_link

PERFIL PESSOAL DO(A) EGRESSO(A)

1. Nome Completo:

2. Telefone para contato:

3. E-mail:

4. Naturalidade:

5. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

6. Etnia:

☐ Branca ☐ Parda ☐ Preta ☐ Amarela ☐ Indígena

7. Possui alguma deficiência? ☐ Sim ☐ Não

8. Se a resposta for positiva especifique qual a sua deficiência:_____:

9. Idade:

☐ Até 24 anos ☐ De 25 a 29 anos ☐ De 30 a 39 anos

☐ De 40 a 49 anos ☐ De 50 a 59 anos ☐ 60 anos ou mais

10. Situação Civil:

☐ Casado(a) ☐ Solteiro(a) ☐ Viúvo(a) ☐ Separado(a) ☐ Divorciado(a) ☐ Vive com o(a) companheiro(a)

11. Você possui filhos? ☐ Sim ☐ Não

12. Se a resposta para a pergunta anterior foi sim, informe quantos filhos possui:

13. Renda Familiar:

☐ Até 1 Salário Mínimo (SM) / ☐ Acima de 1 SM até 2 SM / ☐ Acima de 2 SM a 3 SM / ☐ Acima de 3 SM a 4 SM / ☐ Acima de 4 SM a 5 SM / ☐ Acima de 5 SM a 7 SM / ☐ Acima de 7 SM a 10SM / ☐ Acima de 10 a 20 SM

PERFIL DE FORMAÇÃO DO(A) EGRESSO(A)

1. Possui Formação Técnica de nível médio? () Sim () Não
 2. Se possui Formação/Formações Técnica(s) de nível médio, marque o(s) eixo(s) tecnológico(s) de sua formação? (Você poderá optar por mais de uma resposta)

- () Ambiente e saúde
- () Controle e processos industriais
- () Desenvolvimento educacional e social
- () Gestão e negócios
- () Informação e comunicação
- () Infraestrutura
- () Militar
- () Produção alimentícia
- () Produção cultural e design
- () Produção Industrial
- () Recursos Naturais
- () Segurança
- () Turismo, hospitalidade e lazer

3. Sua(s) formação/formações superior(es), anterior(es) à Formação Pedagógica foi/foram em curso(s) de: (Você poderá optar por mais de uma resposta)

- () Bacharelado () Tecnólogo

4. Qual/quais o(s) curso(s) de sua formação superior, anterior(es) à Formação Pedagógica?

5. A(s) instituição/instituições da(s) sua(s) formação/formações superior(es) era/eram do tipo? (Você poderá optar por mais de uma resposta)

- () Pública () Privada () Comunitária () Confessional

6. A(s) sua(s) formação/formações superior(es) foi/foram: (Você poderá optar por mais de uma resposta)

- () EAD () Presencial () Semipresencial

7. Qual a sua maior titulação?

- () Graduado(a) () Especialista () Mestre(a) () Doutor(a)

8. Qual a área de concentração da sua maior titulação?

9. Em que ano concluiu o curso de Formação Pedagógica?

10. Em qual Instituto Federal realizou o curso de Formação Pedagógica?

11. O curso de Formação Pedagógica realizado foi?

- () Presencial () EAD () Semipresencial

PERFIL PROFISSIONAL DO(A) EGRESSO(A)

1. Já exerceu a docência em outros locais, anterior ao ingresso no Instituto Federal?

☐ Sim ☐ Não

2. Possui outro vínculo empregatício, além do Instituto Federal?

☐ Rede Municipal ☐ Rede Estadual ☐ Rede Privada ☐ Não possui vínculo com outras instituições

3. Qual o Instituto Federal que você é vinculado?

4. Qual o Campus do Instituto Federal que atua?

5. Qual o seu Regime de Carga-horária no Instituto Federal?

☐ 20 horas ☐ 40 horas ☐ Dedicação Exclusiva

6. Qual a sua situação profissional no Instituto Federal?

☐ Substituto(a) ☐ Probatório(a) ☐ Efetivo(a)

7. Quanto tempo possui como servidor(a) do Instituto Federal?

☐ 3 anos ☐ 4 a 6 anos ☐ 7 a 25 anos ☐ 26 a 35 anos

8. A sua atuação Profissional no Instituto Federal é: (Você poderá optar por mais de uma resposta)

☐ Ensino Médio/Técnico ☐ Superior ☐ EAD ☐ Presencial

9. Ministra algum/alguns componente(s) curricular(es) no curso de Formação Pedagógica do Campus que é vinculado(a)?

☐ Sim ☐ Não

10. Se ministra algum/alguns componente(s) curricular(es) no curso de Formação Pedagógica do campus que é vinculado(a), cite qual/quais?

PERCEPÇÃO SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA REALIZADO:

1. Qual a sua maior motivação para realizar o Curso de Formação Pedagógica?

☐ Desejo Pessoal ☐ Obrigatoriedade institucional ☐ Outros

2. Você se identifica mais com qual formação superior?

☐ Formação específica – Bacharelado/ Tecnólogo ☐ Formação Pedagógica

3. De que maneira você percebe que o curso de Formação Pedagógica auxilia na sua prática docente para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT?

- ☐ Na identificação de problemas da rotina pedagógica
- ☐ No planejamento de ações adequadas para encaminhar a resolução de problemas enfrentados
- ☐ Não auxilia na prática docente
- ☐ não saberia responder

4. Qual/ quais a(s) potencialidade(s) do Curso de Formação Pedagógica que você realizou? (Você poderá optar por mais de uma resposta)

- ☐ Núcleos de formação
- ☐ Matriz curricular
- ☐ Infraestrutura da instituição
- ☐ Melhoria da formação do Corpo docente
- ☐ Carga horária total do curso
- ☐ Oferta do curso
- ☐ Corpo Docente qualificado
- ☐ Metodologia utilizada
- ☐ Recursos tecnológicos
- ☐ Bibliografia utilizada
- ☐ Estágio supervisionado
- ☐ O curso não apresenta potencialidades

5. Como se sentia no papel de aluno ao assistir aula de um professor colega de trabalho?

- ☐ Confortável
- ☐ Desconfortável
- ☐ Extremamente desconfortável

6. Qual/ quais sua(s) maior(es) dificuldades durante a realização do curso de Formação Pedagógica? (Você poderá optar por mais de uma resposta)

- ☐ Complexidade dos conteúdos
- ☐ Entender a aplicabilidade dos conteúdos
- ☐ Textos propostos
- ☐ Metodologia utilizada
- ☐ Processo avaliativo
- ☐ Estágio supervisionado
- ☐ Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- ☐ Conciliar estudos e trabalho
- ☐ Tipo de oferta do curso
- ☐ Infraestrutura da instituição
- ☐ Não encontrei dificuldades

7. Ao concluir o curso de Formação Pedagógica, você percebeu que: (Você poderá optar por mais de uma resposta)

- () Consegue atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária
- () Compreende o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento
- () Consegue trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica
- () Domina os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano
- () Relaciona a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem
- () Promove e facilita relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade
- () Identifica questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras
- () Demonstra consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras
- () Consegue atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais
- () Consegue participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico
- () Consegue realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros
- () Utiliza instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos
- () Estuda e compreende criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério
- () Promove diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local
- () Atua como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes
- () Não acrescenta conhecimentos para o exercício da docência.

8, Qual a sua percepção sobre a organização do Curso de Formação Pedagógica realizado?

9. Recomendaria o curso de Formação Pedagógica para algum colega, amigo, ou familiar?

☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez

10. Acredita que os Institutos Federais cumprem de forma efetiva o seu papel na oferta dos cursos de Formação Pedagógica?

☐ Totalmente ☐ Parcialmente ☐ Não cumprem

11. Qual a contribuição que você daria para melhorar o Curso de Formação Pedagógica realizado?

Muito obrigada por sua participação!

APÊNDICE G – APROVAÇÕES DA PESQUISA PELOS COMITÊS DE ÉTICAS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE E DAS INSTITUIÇÕES COPARTICIPANTES

- LISTA DE CENTROS PARTICIPANTES E COPARTICIPANTES							
Apreciação ^o	CAAE ^o	Pesquisador Responsável ^o	Comitê de Ética ^o	Instituição ^o	Situação ^o	Tipo ^o	R.C. ^o
POc	73788923.5.3001.5473	VANESSA XAVIER SILVA SOUSA	5473 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO PAULO	Aprovado	Pc	
POc	73788923.5.3002.8507	VANESSA XAVIER SILVA SOUSA	8507 - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Aprovado	Pc	
POc	73788923.5.3008.8082	VANESSA XAVIER SILVA SOUSA	8082 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG Setor Oeste	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE GOIAS	Aprovado	Pc	
POc	73788923.5.3004.5154	VANESSA XAVIER SILVA SOUSA	5154 - Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO TRIANGULO MINEIRO	Aprovado	Pc	
POc	73788923.5.3007.5574	VANESSA XAVIER SILVA SOUSA	5574 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFAR	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA	Aprovado	Pc	
POc	73788923.5.3003.5853	VANESSA XAVIER SILVA SOUSA	5853 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE RONDONIA	Aprovado	Pc	