

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Tese

A Formação Inicial de Professores para Educação Profissional e Tecnológica:
o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IFSul,
Campus Pelotas

Patrícia Porto Ramos

Pelotas, 2022

Patrícia Porto Ramos

A Formação Inicial de Professores para Educação Profissional e Tecnológica:

o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IFSul,

Campus Pelotas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças C. da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

Coorientadora: Profa. Dra. Cristhianny Bento Barreiro

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

R175f Ramos, Patrícia Porto

A formação inicial de professores para educação profissional e tecnológica : o curso de formação pedagógica para graduados não licenciados do iFSul, campus Pelotas / Patrícia Porto Ramos ; Maria das Graças C. da Silva Medeiros Gonçalves Pinto, orientadora ; Cristhianny Bento Barreiro, coorientadora. — Pelotas, 2022.

192 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Formação inicial. 2. Formação de professores. 3. Educação profissional e tecnológica. 4. Curso de formação pedagógica. 5. Graduados não licenciados. I. Pinto, Maria das Graças C. da Silva Medeiros Gonçalves, orient. II. Barreiro, Cristhianny Bento, coorient. III. Título.

CDD : 370.71

Patrícia Porto Ramos

A Formação Inicial de Professores para Educação Profissional e Tecnológica:

o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IFSul,

Campus Pelotas

Tese aprovada, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 21/12/2022.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria das Graças C. da Silva Medeiros Gonçalves Pinto (Orientadora)
Doutora em Educação pela UNISINOS/ São Leopoldo

Profa. Dra. Cristhianny Bento Barreiro (Coorientadora)
Doutora em Educação pela PUC/ RS

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito
Ph.D. Curriculum pela University of Wisconsin/ USA

Prof. Dr. Jair Jonko Araujo - IFSul/ Campus Pelotas
Doutor em Educação pela UFPel

Profa. Dra. Líliliana Soares Ferreira- PPGE/ UFSM
Doutora em Educação pela UFRGS

Profa. Dra. Simone Gonçalves da Silva (PPGE/ UFPel)
Doutora em Educação pela UFPel

À minha filha, Marina.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus.

À minha filha, Marina.

Aos meus avós, Eulina e Getúlio (*in memoriam*).

Aos meus pais, Vera e Albio.

À minha tia, Elisabeth.

Às minhas irmãs, Michele e Paola.

Ao meu companheiro, Patrick.

Aos meus familiares, amigas e amigos.

À orientadora, Professora Maria das Graças e à coorientadora, Professora Cristhianny.

Aos gestores e ex-gestores, professoras e professores formadores do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, entrevistados nesta pesquisa.

Às professoras e professores que colaboraram com a minha formação.

À professora e ao professor em formação, que supervisionei durante o estágio obrigatório do Curso de Pós-graduação em Educação Profissional com Habilitação para a Docência, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, *Campus Pelotas*, e do Curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, *Campus Sapucaia do Sul*.

Aos meus amigos e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, em especial, às professoras e amigas Cláudia, Joice, Lilian, Livian e Marcia.

Aos colegas dos grupos de pesquisa da Universidade Federal de Pelotas e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, *Campus Pelotas*.

Aos colaboradores da Universidade Federal de Pelotas e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, *Campus Pelotas*.

À Universidade Federal de Pelotas, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à Faculdade de Educação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense,
Campus Pelotas, ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À Escola Técnica Estadual Canguçu e à Escola Estadual de Educação
Profissional João XXIII.

Aos estudantes.

Enfim, aos que fizeram parte deste percurso.

A todas e todos, muito obrigada!

RESUMO

RAMOS, Patrícia Porto. **A Formação Inicial de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: o Curso de Formação para Graduados não Licenciados do IFSul, *Campus PELOTAS*. 2022. 192 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

A pesquisa trata da formação inicial de professores para Educação Profissional e Tecnológica, tendo como questão orientadora: como se constitui o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, *Campus Pelotas*? Para responder a essa indagação, organizou-se uma investigação de abordagem qualitativa. E, para tanto, foram traçados dois objetivos específicos, perseguidos ao longo do estudo: contextualizar e caracterizar o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e analisar a proposta de formação do referido curso. Com vistas a traçar as bases da investigação, apresenta-se referencial teórico em que são discutidas, de forma breve, a formação inicial de professores no Brasil e as políticas de formação de professores. Na sequência, apresenta-se o resultado de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, em que foi possível perceber a escassez de trabalhos de investigação sobre o tema, a diversidade de termos/nomenclaturas que cercam a formação inicial dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica, bem como, elementos importantes para que se possa pensar o futuro desta. Em continuidade, foram utilizados como corpus de análise: o Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, ofertada a bacharéis e tecnólogos, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as diretrizes da respectiva formação, e entrevistas semiabertas, realizadas com professores formadores e gestores do referido curso, submetidos à Análise de Conteúdo. A partir disso, foram construídas quatro categorias temáticas: (i) Formação – ênfase na Educação Profissional; (ii) Caracterização e atuação dos professores formadores; (iii) Estágios; (iv) Perfil dos professores em formação, Reconhecimento do curso e Diplomação. Como resultados, evidencia-se que a formação inicial, com ênfase para a EPT, assume uma nova perspectiva, a partir das diretrizes de 2015, apresentando alternativa a uma superação do caráter emergencial e provisório, historicamente herdado, para a formação de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, as políticas para a formação inicial de professores para a EPT possibilitam a formação em licenciatura na área específica dos profissionais que buscam o curso em questão. Outra importante constatação é o potencial do trabalho coletivo, tanto na produção do projeto de curso, como princípio assumido na propositura dos estágios, possibilitando a articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos por meio do diálogo e do trabalho conjunto. Também, evidencia-se o ingresso de profissionais egressos de cursos de bacharelado e de tecnologia, bem como, de cursos que tradicionalmente oferecem a licenciatura. Por fim, destaca-se que para que a formação inicial de professores da Educação Profissional e Tecnológica possa se estabelecer é fundamental que se obtenha reconhecimento social, como trajetória necessária à profissionalização docente, reafirmando a importância do estudo do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não

Licenciados, em 2018, que, ao ser estabelecido como licenciatura, com base na Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, constituiu-se em um curso inovador e apresenta-se como alternativa de formação inicial docente, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica, para bacharéis e tecnólogos, passível de superar o caráter emergencial e provisório presente nas formações anteriores.

Palavras-chave: Formação Inicial. Formação de Professores. Educação Profissional e Tecnológica. Curso de Formação Pedagógica. Graduados não Licenciados.

ABSTRACT

RAMOS, Patrícia Porto. **Professional and Technological Education Teachers Training:** IFSul - *Pelotas campus* Non-Licensed Graduate Training Course. 2022. 192 f. Dissertation (PhD in Education). Graduated Program in Education, Faculty of Education, Pelotas Federal University, Pelotas, 2022.

The research deals with the initial training of teachers for Professional and Technological Education, having as a guiding question: how is the Pedagogical Training Course for non-Licensed Graduates of the Federal Institute of Education, Science and Technology Sul-rio-grandense, Pelotas? To answer this question, a qualitative investigation was organized. To this end, two specific objectives were outlined throughout the study: contextualizing and characterizing the Pedagogical Training Course for non-licensed graduates and analyzing the proposal of formation of the said course. In order to trace the bases of the investigation, the theoretical framework in which they are presented is presented, briefly, the initial training of teachers in Brazil and teacher training policies. Next, we present the result of a state of knowledge research, in which it was possible to perceive the scarcity of research work on the subject, the diversity of terms/nomenclatures that surround the initial training of teachers of Professional and Technological Education (PTE), as well as important elements so that one can think about its future. In continuity, the pedagogical project of the Pedagogical Training Course for non-licensed graduates, offered to bachelors and technologists, the CNE/CP Resolution n. 2/2015, which defines the guidelines of the respective training and interviews, conducted with training teachers and managers of the course, submitted to Content Analysis. From this, four thematic categories were constructed: (i) Training – emphasis on Professional Education; (ii) Characterization and performance of teacher educators; (iii) Internships; (iv) Student Profile, Course Recognition and Graduation. Training; characterization Collective; Stages; and Graduate Profile, Recognition and Diploma. As results, it is evidenced that initial training, with emphasis on PTE, assumes a new perspective, based on the 2015 guidelines, presenting an alternative to overcoming the emergency and provisional character, historically inherited, for the training of teachers working in Professional and Technological Education. In addition, the policies for the initial training of teachers for PTE enable undergraduate training in the specific area of professionals seeking the course in question. Another important conclusion of this research is the potential that collective work has, both in the production of the course project, as a principle assumed in the purpose of the internships, enabling the articulation between specific and pedagogical knowledge through dialogue and joint work. Also, it is evident the admission of professionals graduated from bachelor's and technology courses, as well as courses that traditionally offer the degree. Finally, it is noteworthy that in order for the initial training of teachers of Professional and Technological Education to be established, it is necessary to obtain social recognition, as a necessary trajectory for teacher professionalization, reaffirming the importance of the course analyzed as a degree. Pedagogical Training Course for non-licensed graduates, in 2018, which, when established as a degree, based on Resolution CNE/CP n. 2 of 2015, constituted an innovative course and shows itself as an alternative for initial teacher training, with

emphasis on Professional and Technological Education, for bachelors and technologists, capable of overcoming the emergency and provisional character present in previous training.

Keywords: Initial Formation. Teacher Training. Professional and Technological Education. Pedagogical Training Course for non-licensed Graduates.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico distribuição das disciplinas.....	93
Figura 2 - Expedição e registro de diplomas.....	125
Figura 3 - Diploma de Licenciada com Habilitação em Ciências Biológicas.	129
Figura 4 - Quadro de formandos.....	132
Figura 5 - Diploma de Licenciada com Habilitação em Ciências Biológicas.	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas da coleta de dados da pesquisa	67
Quadro 2 - Documentos regulatórios	68
Quadro 3 - Disciplinas e carga horária por atividade	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
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 Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVG	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Doença Coronavírus 2019
CP	Conselho Pleno
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EaD	Educação a Distância
ETFPel	Escola Técnica Federal de Pelotas
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional de Nível Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual Canguçu
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFB	Instituto Federal de Brasília

IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPET	Mestrado em Educação e Tecnologia
NDE	Núcleo Docente Estruturante
ONU	Organização das Nações Unidas
PEFPD	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes
PGPHD	Pós-graduação em Educação Profissional com Habilitação para a Docência
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PEG	Programa Especial de Graduação para Formação de Professores para a Educação Profissional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFOP	Programa Especial de Formação Pedagógica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISNAD	Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade de Santa Maria
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

O CAMINHAR PELA PESQUISA: justificando a temática	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 Formação Inicial de Professores no Brasil: contexto do objeto pesquisado	22
2.2 Políticas de Formação de Professores: situando o tema de pesquisa	38
3 ESTADO DO CONHECIMENTO	44
3.1 Concepção de docência na Educação Profissional e Tecnológica	47
3.2 Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica	49
3.3 Pesquisa e história da docência na Educação Profissional e Tecnológica	61
4 METODOLOGIA	63
4.1 Análise de Dados	70
5 O CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS NÃO LICENCIADOS: analisando o campo de investigação	73
5.1 Categorias Temáticas	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	148
Apêndices	161
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	162
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	164
APÊNDICE C – Carta de Apresentação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	166
Anexos	167
ANEXO A - Regulamento Geral de Estágios	168
ANEXO B - instrução normativa PROEN/IFSul nº 5, de 14 de dezembro de 2021	176
ANEXO C – Portaria IFSul nº 27, de 27 de setembro 2021	181

O CAMINHAR PELA PESQUISA: justificando a temática

A caminhada pelo campo da educação é desafiadora e ousada, principalmente, para uma professora, que antes se formou bacharela em Administração, curso da área de Ciências Sociais Aplicadas. É assim que se dá uma parte da minha história.

Nesta pesquisa, ao refletir sobre o campo de investigação escolhido, a formação de professores, é possível recordar temáticas importantes que envolvem diversas possibilidades de análise, principalmente, diante de um cenário político marcado por intensas modificações e pela implementação de diretrizes e de projetos de formação.

Nessa perspectiva, aborda-se na pesquisa a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)¹, em que é possível perceber a necessidade de uma formação que habilite profissionais para atuar na docência. Isso se justifica, pois, no Brasil ocorre a oferta de cursos de graduação que não possuem a opção de licenciatura, tais como, os cursos de bacharelado em Administração, Direito e Engenharia, e de Tecnologia em Gestão Pública e Processos Gerenciais, por exemplo.

Embora esses cursos não tenham a referida oferta, apresentam demandas importantes no tocante ao exercício da docência, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, além do Ensino Superior, conforme se observa a seguir:

De todas as etapas de ensino, a educação profissional é a que apresenta o maior número de matrículas na rede federal, com 365.261 matrículas. Também é a rede federal que apresenta a maior proporção de matrículas da educação profissional na zona rural, onde são encontradas 14,7% das matrículas dessa etapa. (BRASIL, 2018, p. 31).

Os dados apresentados demonstram os resultados da expansão da Rede Federal de Ciência, Educação de Tecnologia, evidenciados pelo crescimento no número de matrículas nos últimos anos, com base nos dados do Censo da Educação Básica elaborado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Além disso, os dados evidenciam que:

¹A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 21 nov. 2022.

[...] em 2018, houve um aumento de 3,9% em relação a 2017. Esse aumento foi influenciado pelo crescimento no número de matrículas da formação técnica subsequente, da educação profissional integrada e da educação profissional concomitante ao ensino médio, que apresentaram um acréscimo de 2,3%, 5,5% e 8,0% respectivamente. (BRASIL, 2018, p. 30).

Os indicadores reforçam que é fundamental que ocorram discussões acerca da referida modalidade e da formação inicial de professores, pois, entende-se que:

Ser bacharel e professor ao mesmo tempo torna-se um elemento essencial na contribuição com a formação dos seus alunos, principalmente, ao compartilhar com eles as experiências vivenciadas em sua área de atuação, pois como profissionais que possuem experiência no mundo do trabalho, podem desenvolver sua ação a partir dos desafios e das exigências que surgem. Eles trazem a realidade para a sala de aula e contribuem na formação dos discentes, mas a formação continuada é imprescindível e deve fazer parte de suas experiências. (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 203).

Com isso, é possível perceber a necessidade de professores habilitados para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, bem como, a importância de discutir o processo de formação de graduados não licenciados e as suas respectivas habilitações, pensando nos profissionais que já estão em sala de aula e nos profissionais que futuramente poderão atuar nas redes de ensino mencionadas e que estarão colaborando para a formação humana dos estudantes.

A necessidade dessa discussão é acentuada pelos aspectos que cercam a titulação oferecida ao profissional que procura tornar-se professor ou professora, como se pode perceber, inicialmente, no disposto pelo Ministério da Educação (MEC, s.d.)²,

Licenciaturas: os cursos de licenciatura habilitam o profissional a atuar como professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio. São cursos superiores de graduação que formam profissionais licenciados em Química, Física, Letras, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas e Pedagogia.

Bacharelado: os cursos de bacharelado não habilitam o profissional a lecionar. São cursos superiores de graduação que dão o título de bacharel. Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica. E para lecionar no Ensino Superior exige-se que o profissional tenha, no mínimo, curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (especialização).

² Seja um professor. Como se tornar um professor. Formação. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>. Acesso em out. 2022.

No site pesquisado, não há referência aos cursos de tecnologia, o que suscita questionamentos acerca de sua valorização por parte do MEC³, como forma de complementar buscou-se o significado de Tecnólogo e encontrou-se a seguinte referência:

Assim como os egressos de cursos de bacharelado e licenciatura, os **tecnólogos** recebem diploma de graduação e têm o mesmo direito de fazer cursos de especialização, de mestrado ou de doutorado e participar de concursos públicos. Podem também ingressar em curso de mestrado profissional. (MEC, s.d., negrito da autora).

A partir do texto, nota-se que, aos profissionais egressos dos cursos de bacharelado e de tecnologia, é atribuída a necessidade de um “complemento pedagógico”, uma das nomenclaturas abordadas no decorrer desta pesquisa.

Nesse sentido, visando uma discussão acerca da formação inicial de professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, propõe-se investigar o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, ofertado a bacharéis e tecnólogos que pretendem adentrar a carreira docente ou que já atuam como professores e que buscam uma formação que os habilite à docência.

Antes da exposição do problema em questão, propõe-se a reflexão sobre a frase encontrada ao revisitar o livro *Pedagogia Profana: danças, piruetas e máscaras*, de Larrosa (2013), e que aqui se apresenta como indagação: “Como se chega a ser o que se é?”.

Ao tratar dessa temática, penso nas vivências obtidas como professora em formação e como docente, e creio que a pesquisa trará elementos relevantes ao campo, tendo em vista as necessidades apontadas e a diversidade no que diz respeito à formação de origem dos profissionais que buscam a habilitação para atuar na docência na Educação Básica.

Dessa forma, na Educação Profissional, percebe-se a utilização de saberes técnicos e de saberes oriundos da prática profissional dos sujeitos em foco, subordinados ao conhecimento da área e da experiência de trabalho desses profissionais, aplicadas, por vezes, sem quaisquer propostas de reflexividade, conduzindo a formação desses profissionais a um enfoque tecnicista de docência, em uma perspectiva de transmissão de conhecimentos.

³ Informação obtida no site do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/tecnologo>. Acesso em: 25 dez. 2022.

A respeito desses fatos, cabe ressaltar que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2013, p.21). Nessa perspectiva, o processo de formação desses sujeitos envolverá a construção de um repertório de saberes docentes (GAUTHIER, 1998), o re(conhecimento) do espaço escolar, antes conhecido pelo olhar/lugar de “estudante”, além da mobilização que envolve o processo de ensino-aprendizagem e outros.

O processo de formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar. (LARROSA, 2013, p. 52-53).

A partir disso, a caminhada nesta pesquisa é iniciada pelos processos de formação, apresentando breve parte de minha trajetória de vida, pontuando questões significativas que se considera, fazendo aproximações com a temática em questão.

A narrativa evidencia, principalmente, a formação trilhada nos últimos dez anos, entre o bacharelado e à docência, como pesquisadora, professora, estudante, além de outros papéis assumidos nesse percurso.

Nessa perspectiva, percebe-se que é relevante a apresentação da minha formação inicial, pois sou egressa de um curso de graduação, bacharela em Administração, habilitada para atuar na docência na Educação Profissional, Especialista e Mestra em Educação.

Logo, a investigação emerge de alguns questionamentos que derivam da minha (re)construção pessoal e profissional e que me inquietam diariamente, enquanto professora, atuando na docência, e que me preocupavam quando eu atuava, também, na área da educação, porém, em cargos administrativos.

Cercada de interrogações, há alguns anos procuro respostas aos desafios que surgem na sala de aula e no espaço escolar e acadêmico, pensando nisso, busco criar um repertório de saberes que proporcionem a articulação entre a área da Administração e a área da Educação, por vezes unidas e, em outras, distante, para dar conta do exercício da docência, além dos componentes específicos que a área demanda.

Nesse percurso, há cerca de dez anos, durante a faculdade, estive envolvida em projetos de pesquisa, ensino e extensão, objetivando construir conhecimentos

acerca da área de Administração e da Educação. Ao mesmo tempo, buscava atividades relacionadas ao ensino e à pesquisa, pois o interesse pela atividade docente era evidente, sendo pertinente, neste momento, retomar a reflexão de como se chega a ser o que se é. (LARROSA, 2013).

Durante esse percurso de formação, busquei avaliar e discutir as políticas educacionais e os rumos da educação, envolvida em espaços propícios aos debates de cunho educacional, como representante estudantil, tomando frente de algumas lutas e desafios que surgiram a todo o momento reafirmando que:

O tempo de formação, portanto, não é um linear e cumulativo. Tampouco é um movimento pendular de ida e volta, de saída ao estranho e de posteriormente retorno ao mesmo. O tempo da formação, como o tempo da novela, é um movimento que conduz à confluência de um ponto mágico (situado, assim, fora do tempo) de uma sucessão de círculos excêntricos. (LARROSA, 2013, p. 78-79).

Na graduação enfrentei desafios, incluindo a defesa de um trabalho monográfico com a temática voltada à formação de professores de Administração, num espaço constituído, em sua maioria, por profissionais oriundos das Ciências Sociais Aplicadas e que pouco dialogavam acerca do campo de formação de professores, naquela ocasião. O que me intrigava, também, pelo fato de parte do corpo docente possuir doutorado em Educação, mesmo sabendo que o foco era formar “Administradoras e Administradores”.

Nesse momento, o movimento de entrelaçar a Administração e a Educação começou possibilitando um estudo acerca da formação acadêmica e trajetória profissional de docentes dos Cursos de Administração da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e de suas contribuições para a formação do Administrador.

Assim, é possível reafirmar que:

[...] a formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. (LARROSA, 2013, p. 53).

É nessa transformação que sigo a minha caminhada e começo as tentativas de ingresso para cursar a pós-graduação no campo da Educação e de seguir pesquisando sobre a formação de professores.

Na sequência, em 2015, iniciei o mestrado em educação e, nesse período, foi possível assumir a identidade de pesquisadora, de professora e de começar a primeira atividade de docência. No percurso, foi possível conhecer a trajetória de formação de seis bacharéis em Administração e de revelar algumas pistas acerca da constituição da docência de alguns desses sujeitos. Eles habilitaram-se para atuar na Educação Profissional e Tecnológica e fizeram parte das turmas ingressantes no Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação com Habilitação para a Docência (PGPHD), ofertado entre os anos de 2010 e 2016, período entre a primeira e a última turma que recebia a certificação de Especialistas em Educação, Habilitados para a Docência.

Durante o mestrado, procurei elementos para apresentar uma discussão teórica que possibilitasse desvendar essas pistas e que fosse possível problematizar, ao mesmo tempo, questões relacionadas à formação de professores, ao trabalho docente, aos saberes docentes, ao desenvolvimento profissional e ao contexto da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica.

Nessa proposta, apresentei pesquisas sobre a temática através do Estado do Conhecimento, pesquisando o campo por meio dos descritores “Educação Profissional” e “Saberes Docentes”. Nessa pesquisa busquei compreender como se constitui a docência na Educação Profissional, dos bacharéis em Administração, utilizando, principalmente, as narrativas dos investigados⁴.

Por fim, aponte algumas pistas encontradas destacando o contexto e a formação dos sujeitos pesquisados, relacionando aspectos narrados oriundos de suas crenças e hábitos, da experiência vivida na infância, do histórico escolar, das memórias da escola e dos professores adotados como modelos, do processo de reconhecimento de si, através de recordações e de situações significativas.

Na pesquisa, também foram elencados aspectos relativos aos primeiros contatos que eles tiveram com a atividade docente, em que são evidenciados o período de estágio, as práticas formadoras, a reflexão, os saberes e a concepção de ensino-aprendizagem provenientes da formação pedagógica realizada por esses sujeitos, além de outros elementos que pretendo retomar neste projeto.

Somando-se a esse percurso, em 2018 ocorreu o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no Instituto de Ciências Humanas, bem

⁴ Dissertação de Mestrado intitulada “A formação do professor de Administração para a Educação Profissional técnica: um estudo narrativo sobre a constituição da docência”. (RAMOS, 2017).

como o retorno à Universidade Federal de Pelotas (UFPel), local em que me tornei bacharela em Administração. Essa formação, além das anteriores, foi realizada na minha cidade natal, Pelotas, situada no Rio Grande do Sul, no Sul do Brasil.

Com isso, foi possível dar prosseguimento nas pesquisas em educação, através da entrada na Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, no PPGE. Esse ingresso possibilitou aprofundar os meus estudos no campo da educação, colaborando com a construção da minha identidade docente⁵, entre outros fatores que serão evidenciados no decorrer desta pesquisa.

Ainda em 2018, fui selecionada para a função de analista administrativo, liderando inicialmente a seção de documentação e de registro acadêmico de uma universidade situada na cidade de Pelotas-RS. Nesse cargo fiquei até o ano seguinte, quando fui chamada pela 5ª Coordenadoria de Educação para assumir como professora. Fui admitida para atuar em caráter emergencial e temporário na Educação Profissional na Rede Estadual, no município de Canguçu-RS⁶. Como não fui contemplada com bolsa no doutorado, foi necessário dividir o tempo entre essas atividades citadas.

Esse retorno à escola, naquele momento em Canguçu-RS, ocorreu com a chamada para lecionar como professora nos cursos técnicos Agricultura e de Contabilidade, e apresentou-se como um estímulo para vivenciar as oportunidades e os desafios da educação profissional na contemporaneidade.

Nesse período, ainda tive a oportunidade de colaborar como coordenadora no curso de Agricultura, contribuindo com a aplicação de elementos essenciais, tais como: o planejamento e a proposta pedagógica do referido curso, bem como em alguns projetos desenvolvidos na escola.

No percurso, enquanto professora e coordenadora, vivenciei oportunidades e desafios, busquei entrelaçar os meus saberes e utilizá-los na tentativa de oportunizar

⁵ Atribui-se que identidade docente refere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/identidade-docente/#:~:text=Refere%2Dse%20a%20um%20conjunto,ou%20menos%20complexas%20e%20burocr%C3%A1ticas>. Acesso em 26 dez. 2022.

⁶ O município gaúcho é limítrofe de Pelotas, sendo considerado o maior minifúndio da América Latina e ocupa a segunda posição em índice de produção, atrás apenas da China. Disponível em: www.cangucu.rs.gov.br. Acesso em: 18 nov. 2022.

e cooperar com um processo de ensino-aprendizagem justo e que respeitasse a formação humana e a cultura daqueles estudantes do interior de Canguçu, Morro Redondo, Piratini, São Lourenço do Sul e de outras localidades da zona rural.

Esse tempo histórico como professora, acontece num período repleto de desafios de tamanha proporção, pois, o ano de 2020 foi completamente atípico, marcado por diversos enfrentamentos de cunho político, que colaboram com o progressivo desmonte da carreira docente. Além disso, ocorre um problema epidemiológico extremamente grave, a propagação do vírus COVID-19, que chega com força ao Brasil em 2020, mas que foi descoberto no ano anterior espalhando-se rapidamente pelo mundo.

Segundo o Ministério da Saúde⁷,

[...] a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2. (BRASIL, 2021, s.d.)

Vários setores foram afetados em diversos aspectos e sofreram impactos profundos, assim como o ambiente escolar e as atividades do nosso cotidiano, sendo necessárias medidas de prevenção, de saúde e de segurança. O distanciamento social não foi suficiente para conter o que estava por vir, e que foi considerada uma pandemia, conforme apontou a Organização das Nações Unidas (ONU)⁸

Os desafios sem precedentes impostos pela pandemia de COVID-19 aos países têm impactos no desenvolvimento, na produção agrícola e industrial e na integridade dos ecossistemas. Os efeitos socioeconômicos da pandemia afetaram duramente as pessoas, principalmente as mais vulneráveis. A crise ocasionada pela COVID-19 exacerbou desigualdades pré-existentes e problemas estruturais, como falta de acesso a saneamento básico e a serviços de saúde. O Sistema ONU no Brasil vem trabalhando com governos,

⁷ Ministério da Saúde. O que é a Covid-19? Publicado em 08/04/2021 19h21. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/ptbr/coronavirus/oqueeocoronavirus#:~:text=A%20Covid%2D19%20%C3%A9%20uma,transmissibilidade%20e%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20global>. Acesso em: 06 out. 2022.

⁸ Organização das Nações Unidas. Nações Unidas Brasil. COVID-19 e o novo coronavírus. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/90275-covid-19-e-o-novo-coronavirus>. Acesso em: 6 out. 2022.

empresas e a sociedade civil para avaliar as necessidades de brasileiras e brasileiros e intervir de modo a apoiar o país durante a crise e em seus esforços de recuperação. Em linha com o marco de cooperação entre o Brasil e a ONU e com a Agenda 2030, o Marco de Resposta e Recuperação Socioeconômica do Sistema ONU no Brasil inclui atividades de resposta imediata à crise e de recuperação no longo prazo.

O plano de resposta da ONU tem como foco as populações mais vulneráveis e está construído sobre cinco pilares:

Saúde
Proteção às pessoas
Resposta e recuperação econômica
Resposta macroeconômica
Coesão social e resiliência comunitária

Mais de 300 atividades vêm sendo implementadas, com um orçamento de US\$ 148 milhões.

Além de todos os aspectos negativos e caóticos que a pandemia nos trouxe, Nóvoa (2022, p. 27) apresenta outros vestígios importantes:

A pandemia tornou evidente que o potencial de resposta está mais nos professores do que nas políticas ou instituições. Professores bem preparados com autonomia, a trabalharem em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas.

Isso evidencia a importância do professor, as fragilidades da profissão docente e de seu papel na formação dos estudantes, que se tornou evidente quando notada a sua ausência na escola e na interação por meio de ferramentas que auxiliaram para o prosseguimento das aulas de modo remoto, de forma assíncrona. O autor reforça a atuação de professores qualificados, do potencial do trabalho coletivo e da interação com a comunidade que o cerca.

O autor ressalta, ainda, que:

Em 2020 tudo mudou. Com a pandemia terminou o longo século escolar, iniciado cento e cinquenta anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa agora uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente. (NÓVOA, 2022, p. 34).

Nesse período de pandemia, além de todas as mudanças impostas no cotidiano, o cenário nas escolas também mudou. A partir das práticas de isolamento

preventivo e dos decretos de *lockdown*⁹ no Brasil e nas cidades de Pelotas e Canguçu, iniciaram-se os processos que envolviam as chamadas “aulas remotas”¹⁰, que mobilizaram diversos saberes dos professores envolvidos, arrisco-me a dizer que novos saberes foram constituídos nesse processo. Além disso, é relevante destacar que essa nova forma de ensinar teve início antes da realização de formação continuada e necessária para o corpo docente que enfrentava a pandemia conseguisse atender tamanho desafio, corroborando com a precarização do trabalho docente e, embora em outro contexto, com o distanciamento citado por Gatti, Barreto e André (2011, p. 17), ao afirmarem que:

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas.

Diante disso, nós, professores e gestores iniciamos um trabalho através do uso de aplicativos – Escola RS e Google Sala de Aula, site da escola, plataformas educacionais, através de redes sociais e de outros meios de comunicação, tais como o telefone, o rádio, o transporte terrestre, num esforço de alcançar, apoiar e de interagir com aqueles estudantes que possuíam, ou não, o acesso limitado a essas opções, exigindo um saber que foi se construindo de modo empírico.

A formação iniciou-se quando o processo já estava ocorrendo, mas, antes, diversas escolas mobilizaram essa formação continuada de outras formas, buscando apoio de colegas que já trabalhavam na plataforma exigida e que atuavam no ensino a distância, como ocorreu na escola onde lecionei em Canguçu.

⁹ O *lockdown* é um protocolo de emergência com a adoção de bloqueio total. O bloqueio possui o objetivo de limitar a movimentação interna das pessoas, impedindo que haja contato entre as pessoas e diminuir a transmissão do coronavírus.

O *lockdown* é o termo em inglês para confinamento ou isolamento compulsório, e pode ter diferentes graus de rigor, da restrição maior de transporte público e privado ao bloqueio total de entradas de cidades ou Estados. É diferente da adesão voluntária da população ao isolamento social porque pode restringir a circulação de pessoas através de bloqueios e punições — de multas a detenção —, como ocorreu na Itália e na Espanha, por exemplo. Assembléia Legislativa do Estado de Sergipe. Coronavírus: quando o estado deve decretar o “lockdown”? Publicada: 06/05/2020 às 12h53min. Disponível em: <https://al.se.leg.br/coronavirus-quando-o-estado-deve-decretar-o-lockdown/>. Acesso em 6 out. 2022.

¹⁰ Durante a pandemia, o Estado adotou um modelo híbrido de ensino. A iniciativa incluiu as aulas remotas, por meio da plataforma Google Sala de Aula, e as aulas presenciais. Cartilha de retorno às aulas presenciais. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//cartilha-aula-pais-e-alunos.pdf>. Acesso em 7 out. 2022.

Embora seja possível compreender as adversidades de um planejamento emergencial e em curto prazo, como ocorreu nesse período de pandemia, aqui ocupo o lugar de professora e de administradora para destacar a formação de professores e a necessidade de refletirmos sobre esse processo, afirmando a urgência de sua continuidade e da presença nos planejamentos realizados e aplicados, bem como na criação e na implementação de novos instrumentos metodológicos no processo de ensino-aprendizagem e nas mudanças que ocorrem no cotidiano escolar. Com isso, esse processo provocou em diversos professores a retomada da interrogação que uma vez li no livro de Gauthier (1998): “Como devo fazer para ensinar?”.

Essa pergunta fica ainda mais latente quando eu entro no mundo da maternidade e me torno mãe da Marina, em 16 de outubro de 2020, após vivenciar nove meses gerando ela, em meio a toda situação até aqui relatada, com alegria pela sua vinda, mas cercada de medo, angústias e paredes – quando estivemos em isolamento voluntário e também obrigatório, e de dificuldades até mesmo de realizar exames de pré-natal que, assim como as consultas, ocorreram sem acompanhamento, na maioria das vezes, devido à situação pandêmica e o agravamento do cenário ainda no mesmo ano. Ao nascer a Marina, me afastei temporariamente de atividades de docência e da escrita desta pesquisa, para que eu pudesse me dedicar e exercer as atividades inerentes à maternidade e colocando em prática os ensinamentos de pesquisa para construir os saberes da maternidade, aqueles que julguei serem necessários para a segurança e a saúde dela, desde o início de sua gestação.

Em meio ao melhor acontecimento da minha vida, a maternidade, fui chamada novamente para outro contrato emergencial para lecionar no Curso de Administração, inicialmente, na cidade onde residimos – eu e minha família, Pelotas-RS. Já que não havia mais a necessidade de deslocamento, pois, solicitei o desligamento da escola em Canguçu, consegui dedicar mais tempo aos cuidados da Marina e às atividades do doutorado.

Atualmente, no ano de 2022, sigo como docente na referida escola, nos cursos de Administração e de Contabilidade, e como supervisora de estágio obrigatório de uma professora em formação que realiza, na modalidade Educação a Distância (EaD), o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados.

Todo esse contexto serviu para que as dúvidas acerca da formação profissional e tecnológica, que já me mobilizaram, se tornassem ainda mais emergentes, provocando o desejo de aprofundamento em questões discutidas ainda durante o mestrado e outras que emergem das vivências relatadas.

Dessa forma, após a apresentação de uma etapa da minha narrativa de vida, apresenta-se a problemática central da minha investigação, que tem o olhar a partir da seguinte questão:

Como se constitui o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do Instituto Federal Sul-rio-grandense, *Campus Pelotas*, destinado a formar professores graduados não licenciados?

O foco se encontra na formação inicial de professores, nesse caso, em um curso de formação profissional e tecnológica, localizado na cidade de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul, no Sul do Brasil, destinado a formar professores, graduados e não licenciados, bacharéis e tecnólogos, intitulado “Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados”.

O curso que será investigado foi discutido, proposto e implementado a partir das modificações dispostas na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) nº 2/2015 e já formou sua primeira turma com doze egressos¹¹, durante a construção desta tese.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral analisar e compreender como se constitui o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, *Campus Pelotas*, destinado a formar professores graduados não licenciados. Trazendo como objetivos específicos:

- Contextualizar e Caracterizar o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IFSul, *Campus Pelotas*;
- Analisar a proposta de formação do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IFSul, *Campus Pelotas*.

A pesquisa justifica-se pela importância das pesquisas no campo da Formação de Professores, pela carência de pesquisas no âmbito da Educação Profissional e

¹¹ Destaca-se que o número de estudantes concluintes é quantificado a partir das informações divulgadas na Portaria IFSul n.º 27, de 27 de setembro de 2021, conforme Anexo III.

Tecnológica, principalmente no que diz respeito à formação de graduados não licenciados, percebida nas pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Educação (MPET). (RAMOS, 2017).

A seguir, no segundo capítulo, apresentam-se as perspectivas teóricas relacionadas à temática, evidenciando a formação de professores no Brasil, a formação de professores para a Educação Profissional e os desdobramentos que emergem a partir desta pesquisa.

Seguindo a investigação, no terceiro capítulo desta tese, referente ao Estado do Conhecimento, é apresentado o mapeamento de trabalhos realizados nos últimos dez anos. Esse mapeamento foi possibilitado a partir da busca virtual na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando trabalhos acerca da Educação Profissional e Tecnológica e da Formação Pedagógica, corroborando com as percepções citadas anteriormente e com pistas de problemáticas que ainda carecem de atenção.

Na sequência, no quarto capítulo, dispõe-se da metodologia, que é realizada com foco na Análise de Conteúdo, que auxilia na compreensão de aspectos que permeiam o campo de pesquisa, bem como para responder a questão orientadora desta pesquisa.

Após, no quinto capítulo, trata-se da análise de dados, em que são apontadas quatro categorias encontradas que emergem a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Formação para Graduados não Licenciados e das entrevistas realizadas com gestores e ex-gestores, professoras e professores formadores do referido curso.

No sexto capítulo, apresenta-se as considerações finais, que mostram os resultados desta pesquisa, bem como, a tese.

Por fim, encontram-se as referências utilizadas para a realização desta pesquisa, referenciando livros, artigos, documentos e outros materiais científicos que colaboraram para a construção desta tese.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste referencial teórico seguem apontamentos que sustentam a reflexão acerca da formação de professores pelos seus aspectos, pelos processos formativos desenvolvidos nos cursos de formação e pelo reflexo desses processos na prática do docente iniciante, pois, a pesquisa tem foco na formação inicial de professores, bacharéis e/ou tecnólogos. A construção é realizada através dos seguintes autores: Diniz-Pereira (2015), Machado (2008, 2010, 2011, 2019), Nóvoa (2000, 2007), Pimenta (1999), Pimenta e Lima (2004, 2005/2006, 2012), Romanowski (2010, 2017), Tardif (2013), entre outros, que trazem contribuições significativas para o campo de formação de professores, provocando debates e instigando reflexões necessárias acerca da docência e das políticas para essa formação.

Destaca-se que o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, *locus* desta investigação, é uma formação inicial, ofertada em nível superior, conforme previsto na Resolução CNE/ CP nº 2/2015. O referido curso caracteriza-se como formação inicial, pois, embora o bacharel ou o tecnólogo, profissionais que podem fazer o curso, tenham realizado a formação inicial em sua área específica, a licença para atuar como professor ou professora será obtida ao final do referido curso. Assim, os egressos estarão licenciados para atuar nas respectivas áreas de formação. (BRASIL, 2015).

2.1 Formação Inicial de Professores no Brasil: contexto do objeto pesquisado

No que se trata do campo, é importante ressaltar que as discussões sobre a formação de professores não se limitam a fomentar diálogos sobre os saberes que constituem o professor formador, mas, também, acerca dos processos formativos e seus desdobramentos.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, apresenta-se neste subcapítulo um breve histórico da formação inicial no Brasil, evidenciando algumas mudanças no campo educacional, com destaque à Educação Profissional e Tecnológica.

A formação inicial de professores no Brasil abrange o curso normal - o magistério, os cursos de licenciaturas, os cursos de formação pedagógica e os cursos de segunda licenciatura, que possuem como objetivo formar professores para a atuação na educação básica. Nenhuma licenciatura visa à formação de professores para o ensino superior. Para esse nível, convencionou-se considerar a formação obtida em cursos de *stricto sensu* como suficiente para o exercício da docência. Destacamos, entretanto, que originalmente, tampouco no seu percurso, tais cursos apresentam condições para tal, já que a tônica dessa formação tem sido a pesquisa.

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento. (CUNHA, 2006, p. 258).

Já a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, através de diversas formas e modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2015).

A formação docente para a educação básica, especificamente para educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, pode ser realizada, também, através do curso normal.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017).

A formação inicial é ofertada, atualmente, pelos cursos Normais, para os níveis já citados, pelos cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura, possibilitando a diplomação de profissionais que buscam a formação docente. Conforme prevê a

Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno nº 2/2015, no artigo nono.

Conforme o Art. 44 (BRASIL, 1996), a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; [\(Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007\).](#)

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Segundo informações do Censo da Educação Superior 2019¹²

[...] a cada quatro estudantes de graduação no Brasil, três frequentam estabelecimentos privados. Existem no país 2.608 instituições de educação superior. Dessas, 2.306 são privadas e 302 públicas. E, do total de matrículas na educação superior (8.604.526), a maior parte, 6.524.108, está na rede privada.

Os dados do censo apontam ainda que, na última década, entre 2009 e 2019, o número de matrículas em cursos nessa modalidade aumentou substancialmente.

Em 2009, os ingressantes no ensino a distância correspondiam a 16,1% do total de calouros. Em 2019, esse público foi de 43,8%. Nos últimos 5 anos, o número de estudantes que ingressaram nos cursos de graduação presenciais diminuiu 14,3%. (INEP, 2020).

Nessa perspectiva, Diniz-Pereira (2015) sinaliza que a oferta de formação de professores no Brasil tem ocorrido, em números bastante elevados, através de instituições privadas, noturnas e através do ensino a distância. Sinaliza, também, a diminuição da oferta de cursos de licenciatura e das matrículas em programas presenciais de formação de professores.

As estratégias e metas estipuladas com o intuito de atingir o proposto no Plano Nacional de Educação caminham nessa ótica.

Para tanto, houve um esforço de aumento da oferta de cursos de licenciatura por instituições de educação superior (IES) públicas e privadas, tendo a

¹² Censo da educação superior mostra aumento de matrículas no ensino a distância. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia>. Acesso em 17 jul. 2020.

modalidade a distância (EaD) como parte importante da estratégia de atingir, rapidamente, um grande número de pessoas. No entanto, passado o período de 10 anos previsto no PNE (2001-2011), sua mais nova versão (PNE 2014-2024) trouxe mais uma vez a meta de licenciar professores em nível superior para atuar na educação básica. (MENEGHEL; WESTPHAL, 2020, p. 02).

Além disso, “essa formação realizada por instituições privadas tem ocorrido muitas vezes em menos de três anos, sendo que a média em instituições públicas é de quatro anos”. (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 278).

Deve-se dar atenção às mudanças que estão ocorrendo no campo educacional, nos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, na formação política do professor, já que isso não interfere somente no que diz respeito ao aligeiramento da formação dada aos professores, mas afetam a qualidade do ensino ofertado, nas condições de trabalho, inclusive, colaborando para a precarização do trabalho docente.

A discussão da formação política do professor proposta nos processos de formação docente é outro aspecto importante a ser considerado, pois nós, professores, participamos dos processos de mudança social. Nossa atuação interfere na formação dos cidadãos e o compromisso ultrapassa a sala de aula. (ROMANOWSKI, 2010, p. 139-140).

Nesse sentido, é fundamental que se tenha atenção às diretrizes e políticas vigentes, aos cursos de formação inicial, principalmente, aos cursos de formação para graduados não licenciados, com foco em bacharéis e tecnólogos, e na constituição da nova licenciatura, que emerge dessas transformações.

É imprescindível observar, também, as diferenças entre os cursos de licenciatura ofertados na modalidade EaD por instituições públicas e por instituições privadas, por universidades e por faculdades, no que dizem respeito à alta rotatividade de profissionais, à qualificação exigida para a atuação na docência, às condições salariais e contratuais ofertadas, à formação continuada realizada, entre outras questões que distanciam as ofertas entre essas instituições.

Quanto aos cursos de formação pedagógica, também conhecidos como programas especiais de formação e outros, oportunizam que profissionais bacharéis e tecnólogos de cursos que não possuem licenciatura possam tornar-se professoras e professores. Entretanto, a procura por esses cursos não é exclusiva dos profissionais citados, pois, ela está ocorrendo, inclusive, por egressos de cursos de bacharelado que possuem a oferta de licenciatura, tais como, cursos de História, Biologia, Pedagogia, entre outros.

Essa formação também possibilita o desenvolvimento de saberes pedagógicos e outros saberes necessários para atuação na docência.

Além disso,

[...] na perspectiva de uma formação vinculada à prática pedagógica os cursos de licenciatura favorecem os processos de reflexão. As análises da prática educativa permitem a compreensão do contexto sócio-histórico, que permite uma formação crítica a partir das situações problemáticas. (ROMANOWSKI; MARTINS; KOGUTI; MANIESI, 2017, p. 1647).

Esses cursos, equivalentes e reconhecidos como licenciatura, são ofertados nas modalidades presencial e EaD. Nesse aspecto, é possível encontrar outro ponto de distanciamento entre a oferta em instituições públicas e privadas, considerando desde o tempo de formação até a realização dos estágios de docência, embora sejam orientados pelas mesmas diretrizes de formação, conforme as resoluções recentes, como é o caso da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que apresentam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum BNC-Formação Inicial, balizadas pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). (BRASIL, 2019).

É importante salientar que a procura pela formação através de cursos EaD é estimulada por fatores que levam em consideração as condições financeiras, o deslocamento e a distância dos estudantes das instituições que ofertam a formação para a docência, a flexibilidade de horários, pois ainda permanecemos com a procura de profissionais que trabalham em tempo integral, entre outros fatores, relatados por alguns estudantes dos cursos EaD em que lecionei.

Aspectos relacionados ao tipo de oferta, à estrutura curricular e à modalidade de ensino podem colaborar com a procura que vem ocorrendo nos cursos de formação pedagógica por profissionais oriundos de áreas que apresentam a oferta de licenciatura, a exemplo dos cursos de biologia, história e outros que são observados nos egressos da última turma do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados.

Nessa perspectiva, os cursos de formação pedagógica possuem um papel significativo em relação à formação inicial de professores e a futura atuação desses profissionais na docência na Educação Profissional e Tecnológica.

As discussões acerca dessa formação não são recentes, mas apresentam uma série de modificações no decorrer das últimas décadas.

No taylorismo-fordismo, o instrutor era aquele que dominava o saber vindo da experiência, o qual não era necessariamente sustentado em formação científico-tecnológica consistente. Para sua formação pedagógica, considerava-se suficiente uma complementação de curta duração, porque o que ele tinha para ensinar vinha da sua experiência. Como o conhecimento tácito não se sistematiza e não se transmite, a forma pedagógica mais adequada acaba sendo a demonstração.

Nas empresas, o instrutor é o trabalhador mais antigo que tem vasta e reconhecida experiência, ao qual são “colados” os novos trabalhadores. E ele é instrutor, ele não é professor, porque o trabalho intelectual não se coloca como necessidade. (KUENZER, 2008, p. 27- 28).

Nessa formação, a ênfase encontra-se nas experiências profissionais e no treinamento, desconsiderando os aspectos essenciais que tangenciam o fazer docente.

No contexto da formação profissional, o conhecimento é algo importante a ser analisado, pois se vive em uma sociedade tecnológica, da informação, em que educar traz outros significados além da preparação para o mundo do trabalho, possibilitando aos estudantes desenvolverem suas habilidades, refletindo em seu processo, envolto de constantes mudanças. “A especificidade da formação dos docentes da EPT também se constitui pela necessidade urgente de sua profissionalização e valorização”. (MACHADO, 2008, p. 14).

Trazendo outra percepção para a discussão, Mello (2000, p. 104), diz que:

Ensinar é uma atividade relacional: para co-existir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor.

É importante destacar que, historicamente, as discussões da formação pedagógica do professor licenciado, de uma forma geral, necessitam de aprofundamento. Para Nóvoa (2007, p. 26) “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”.

Ao analisar a formação em educação profissional do Brasil, é possível perceber a caminhada, os contratempos e os avanços (principalmente, os que ocorrem a partir de 2008), que ocorreram nesses 112 anos, partindo da criação das Escolas de

aprendizes e artífices, com o ensino profissional primário e gratuito, orientadas pelo Decreto nº 7.566 em 23 de setembro de 1909, até os dias atuais, com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, permeado de discussões que marcam ciclos importantes. (BRASIL, 1909; 2019).

Nas primeiras décadas, se fez presente a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União e o incentivo para a fundação das escolas profissionais, com incentivos do governo nas esferas federal e estadual. (BRASIL, 1927).

O ensino profissional passa por outras transformações durante a Era Vargas: a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices são transformadas em Lyceus, alcançando a “todos os ramos e graus” (BRASIL, 1937), até os anos 40. Nessa década, são estabelecidas as bases de organização da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituídas de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, instituindo a Escola Técnica Nacional, sediada no Distrito Federal, no mesmo ano da criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). (BRASIL, 1942).

Ainda, na mesma década, surge a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), instituindo as escolas de aprendizagem comercial no ano de 1946, com a intenção de ofertar cursos de continuação ou práticos e de especialização para os empregados adultos do comércio, da oferta de matrículas do ensino comercial de formação e do ensino imediato aos comerciários, seus filhos, ou estudantes, além da oferta de vagas aos usuários do Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD). (BRASIL, 1946).

No início da década de 60 são fixadas as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo presidente João Goulart, conforme Lei nº 4.024/1961, tratando, inclusive, do ensino técnico, modificadas nos anos 70 pela Lei 5.692 que tratava das Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, além de outros. “A partir dos anos 60, o exercício do magistério na área da educação profissional passou a ser regulado pelo MEC mediante a sistemática de registro de professores”. (MACHADO, 2008, p. 69).

Em 1967, surgiu o Parecer CFE nº 12/1967 para explicar que os Cursos Especiais de Educação Técnica, previstos no art. 59, eram cursos especiais para formar professores de disciplinas específicas. Isso implicava uma pulverização enorme da formação docente, pois quantas fossem as

disciplinas dos cursos técnicos tantos seriam os cursos especiais de formação docente. No ano seguinte, o MEC publicou a Portaria Ministerial nº 111/68 para esclarecer que os cursos especiais destinavam-se à formação docente para disciplinas específicas e que poderiam cursá-los tanto os portadores de diplomas de curso superior quanto os de nível técnico. Estes últimos deveriam, porém, ter em seus currículos de formação as disciplinas que pretendiam lecionar. Determinou, também, que os cursos especiais tivessem, no mínimo, 720 horas/aulas e, no caso de formação de instrutor, 200 horas/aulas. (MACHADO, 2008, p. 71).

O perfil do curso especial descrito acima já possuía preocupação com as disciplinas específicas. Aspecto que ainda se faz presente atualmente, embora as últimas resoluções tenham delineado carga horária, características e público-alvo diferentes.

Em 1970, o Curso de Formação de Professores de Disciplinas Específicas do Ensino Técnico Industrial foi novamente objeto do Parecer CFE nº 214/70 e da Portaria Ministerial nº 339/70. Essa portaria também tratou da criação dos cursos emergenciais denominados Esquemas I e II. O Esquema I, destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica e o Esquema II, para os portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, para os quais, além das disciplinas constantes do Esquema I, se faziam disciplinas necessárias de conteúdo e correlativas.

[...] tratou-se também da regulamentação das cargas horárias para os cursos de formação de professores para a educação profissional. O Parecer CFE nº 74/70 estabeleceu que os cursos de formação de professores para o ensino técnico deveriam ser ministrados em 1.600 horas/aula integralizáveis em nove meses. (MACHADO, 2008, p. 74-75).

As mudanças seguem ocorrendo, como é visto em 1977, a partir da Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação (CFE) que:

[...] instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Foi dado um prazo máximo de três anos para isso, a partir da vigência dessa norma. Excepcionalmente, o Esquema I foi admitido e apenas para as regiões com falta de recursos materiais e humanos para implantar esta licenciatura. Passados 30 anos, não se generalizou a licenciatura e pouco sucesso se obteve com relação à implantação dessa licenciatura. (MACHADO, 2008, p.12).

E no final dos anos 70, a Lei 6.545/1978 que dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica, além de outras providências, é sancionada, representando um progresso significativo no âmbito educacional. (BRASIL, 1961; 1971; 1978).

A década é marcada pela concepção acerca do trabalho docente centrada em boas técnicas, materiais e procedimentos, dificultando a percepção do professor como agente político a serviço da transformação da sociedade.

O professor é um formador de futuro. É um profissional de futuro. Aquele aluno que está na nossa frente, seja na educação básica ou no ensino superior, é um cidadão e será dentro de algum tempo um profissional, cuja formação depende, em parte, de nós. As aulas, os conhecimentos, as discussões que nós estamos desenvolvendo nas nossas salas de aula estarão surtindo efeito para cada um daqueles alunos talvez por 5, 10, ou 20 anos. Isso significa que o papel do professor na formação do futuro do país é muito importante. (VALLE, 2008, p. 87).

Esse contexto auxilia na condução da proposta de investigação e nas reflexões acerca do curso para graduados não licenciados, que licencia professores para atuar nas diversas áreas, de acordo com o curso de origem.

Seguindo o breve histórico, é visível o avanço na Educação Profissional Técnica nas últimas décadas. Nos anos 80, “ela ainda era associada ao conceito de ‘formação de mão-de-obra’, reproduzindo um dualismo presente na sociedade brasileira entre as ‘elites’ e a maioria da população”. (CORDÃO, 2005, p. 43).

A formação profissional, no Brasil, sempre foi reservada, desde as suas origens, às classes menos favorecidas, àqueles que necessitavam se engajar de imediato na força de trabalho e que não tinham acesso à escolarização básica regular. (CORDÃO, 2005, p. 44).

Corroborando com a compreensão de que a educação profissional era voltada para o trabalho, qualificando e formando profissionais para o exercício profissional nos postos operacionais de trabalho.

[...] no Brasil, a história da educação profissional evidencia marcante presença dos empresários na definição das políticas e dos métodos de ensino com ênfase na técnica, no domínio de tecnologias tendo em vista a preparação para o trabalho, principalmente, na indústria e no comércio. (FRANCO, 2008, p. 59).

Nos anos 90, por ocasião da redemocratização do país, uma nova legislação educacional foi promulgada, a LDB nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essas diretrizes apresentam significativas mudanças para o campo de formação de professores e a respectiva atuação desses profissionais na Educação Básica, destacando a obrigatoriedade da formação em nível superior, em cursos de licenciatura plena. A partir dessa mudança, o magistério, ofertado em nível

médio e conhecido como curso normal, segue presente na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

O percurso abordado até o momento também acena para o trabalho docente, que envolve o domínio de conhecimentos e saberes específicos ao exercício da docência, atenção e dedicação nas relações exercidas no espaço escolar, os desafios desse ofício, além de outros elementos que permeiam a atividade de docência. As reflexões são importantes, visto que o *locus* de investigação é um curso de formação pedagógica, que licencia profissionais para atuar na docência.

Para Nóvoa (2005, p.35),

[...] a docência é um trabalho cujo objetivo não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

Os desafios presentes no ofício do professor constituem novas relações sociais e de trabalho no âmbito escolar, inclusive, refletidas a partir do uso de novas tecnologias e mudanças impostas ao trabalho docente na contemporaneidade. Isso, inclusive,

[...] exige a formação de um professor de novo tipo, capaz de criar situações de aprendizagem nas quais o jovem desenvolva a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se capacita para enfrentar as situações da prática social e do trabalho. (KUENZER, 2008, p. 28).

Além das exigências citadas por Kuenzer (2008), existem outras demandas, que se referem à Educação Profissional e à futura profissão do professor, conforme menciona Machado (2008).

A formação dos docentes da educação profissional demanda atenção cuidadosa aos conteúdos pedagógicos e educacionais relacionados à sociologia dos saberes tecnológicos e escolares, à psicologia das aprendizagens, ergonomia cognitiva, história da educação profissional e tecnológica, sociologia dos currículos da educação profissional, filosofia da educação, educação tecnológica comparada, avaliação, construção da identidade docente profissional, métodos de ensino na educação profissional, organização escolar, políticas e gestão da educação profissional etc. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional tecnológica comparada, avaliação, construção da identidade docente profissional, métodos de ensino na educação profissional, organização escolar, políticas e gestão da educação profissional etc. (MACHADO, 2008, p. 20-21).

Diante disso, é fundamental ressaltar que fazem parte dessa história da educação profissional as mudanças na denominação dos cursos ofertados, na carga horária e no que diz respeito ao caráter emergencial. Isso reafirma a importância das investigações acerca da formação inicial e no que concerne à constituição dos cursos de formação de professores, foco desta pesquisa.

Outro aspecto relevante é o exercício da docência na EPT por profissionais que realizaram cursos de bacharelado e tecnólogo, seguidos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, mas que não realizaram formação pedagógica que habilita ao exercício da docência.

[...] vê-se a contratação para a docência na educação profissional de profissionais munidos de formação acadêmica cimeira, com mestrados e doutorados, mas sem ou com incipiente iniciação pedagógica e/ou vivência de ambientes de trabalho não escolares. (MACHADO, 2019, p. 210).

A atuação desses profissionais ocorre tanto na educação privada como na educação pública, através do ingresso em concursos que não preveem a formação como obrigatória (CRUZ, VITAL, 2014).

A carência da formação pedagógica também é percebida nos professores de nível superior, embora sejam egressos cursos *stricto sensu*.

Na perspectiva das autoras Kuenzer, Franco e Machado (2008, p. 39),

Estes profissionais são qualificados nas áreas específicas e tornam-se professores sem estudar educação. São raros os programas de mestrado e doutorado que têm metodologia do ensino superior, por exemplo. Embora a Capes tenha criado o estágio em docência, paradoxalmente os programas de pós-graduação o ofertam independentemente da oferta de formação para docência, partindo-se do pressuposto de que se você conhece a ciência a ser ensinada, torna-se professor automaticamente.

Outra questão que exige destaque é a carência de docentes qualificados para atuar na educação profissional e a dificuldade de expansão da educação profissional no Brasil.

Para Machado (2008, p. 14),

[...] anunciam-se diversas medidas orientadas à expansão quantitativa da oferta desta modalidade educativa no país, incluindo-se a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Por outro lado, ampliou-se o entendimento de que essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o

provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho.

Diante disso, a abordagem acerca da formação inicial terá como foco a Resolução CNE/CP nº 2/2015, já que a mesma pautou a adequação do currículo do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, *locus* desta investigação.

Destaca-se que essa resolução representa avanços no que tange à formação docente, que é “resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas”. (BAZZO, SCHEIBE, 2019, p. 672).

Outros estudos salientam pontos relevantes dessa resolução, no que diz respeito à sua estrutura, diretrizes, à concepção de docência, aumento da carga horária para a implementação dos cursos de formação inicial, tempo mínimo para a formação docente, entre outros avanços. (CARVALHO, 2021; FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, RAMOS, 2022).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 apresenta as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior, incluindo os cursos de formação pedagógica para graduados. A definição apresentada na resolução em questão pontua como título: “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”. (BRASIL, 2015, negrito da autora).

Essas diretrizes aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015).

A partir dessas diretrizes, é possível observar os avanços no campo educacional, na Educação Profissional e Tecnológica, que antes era tratada de forma emergencial e provisória. A partir da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a concepção de docência e a abordagem acerca da formação de professores, dispostas nessas

diretrizes, representam um movimento de resistência e contrariam a provisoriedade que acompanhava a EPT nas últimas décadas.

Além disso, na resolução também são evidenciados alguns conceitos considerados essenciais, tais como: a docência e o perfil profissional docente da educação profissional,

[...] 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. 03).

Essa definição aponta elementos que devem ser atentamente observados na formação de professores. Ressalta-se como um dos elementos fundamentais nessa formação, o processo pedagógico, como fuga da visão tecnicista e do notório saber.

O perfil profissional do docente da educação profissional engloba, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior. (MACHADO, 2008, p. 18).

A descrição deste perfil apresenta a necessidade de outros elementos para além das atividades de cunho pedagógico, mas que são imprescindíveis para o desenvolvimento do fazer docente. Principalmente no que diz respeito às funções administrativas, do planejamento à avaliação, que colaboram com os demais processos desenvolvidos, com o exercício da docência e com a qualidade na educação.

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 03).

A definição apresentada reforça que o entrelaçamento dos elementos citados traz contribuições ao desenvolvimento da atividade docente, que por vezes é estrangulada por aspectos relativos ao excesso de carga horária, condições precárias de trabalho e outras dificuldades que fazem parte da rotina de muitos professores.

Diante disso, observam-se os demais aspectos que compreendem a resolução em questão, especialmente aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados.

No art. 9º da resolução, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados são apresentados como constituintes da formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior.

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2015, p. 09).

A oferta dessa formação inicial ainda é sinalizada nessa resolução como “emergencial e provisória”, sendo ofertada aos seguintes profissionais: “portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada”. (BRASIL, 2015, p. 12).

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

Com relação à carga horária dessa formação, fica estabelecida que deva ser realizada entre 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas, a definição de carga horária deverá ocorrer levando em consideração a “equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida”, além de respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 12).

Ainda observando os critérios elencados no tópico que se refere à estrutura e ao currículo, é fundamental destacar o disposto no parágrafo segundo:

[...] os cursos de formação 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 e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Nessa ótica, os currículos dos cursos de formação pedagógica necessitam promover conhecimentos da área de origem do egresso e da formação inicial ofertada aos futuros professores. No entendimento do que faz parte da constituição da docência, a construção dessa proposta pedagógica deverá exigir um entrosamento entre os conhecimentos construídos em ambas as formações, relacionando os conteúdos específicos à construção dos saberes docentes.

Além disso, é imprescindível que a instituição que oferta o curso e os atores envolvidos¹³ no processo de formação estejam atentos “[...] a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida”, conforme parágrafo terceiro da Resolução CNE/CP nº 2/2015. (BRASIL, 2015, p. 12).

Diante disso, também se explora outro componente essencial do currículo, o estágio supervisionado, disposto na resolução em questão como:

[...] componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, 2015, p. 12).

¹³ Ball, Maguire e Braun (2016) argumentam que as escolas, de acordo com seus contextos, interagem com as políticas de forma complexa e pouco racional. Nesse processo, os sujeitos escolares são posicionados de forma diferente e assumem, como atores, diferentes papéis (posições diversas) em relação às políticas em andamento na escola. Os autores apresentam uma tipologia de atores para representar diferentes posições que eles assumem no trabalho com as políticas.

Além de componente obrigatório, “o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 68). E, ainda, “aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 111).

Por fim, no que se trata da formação inicial do magistério da educação básica, nas diretrizes de formação inicial, pautadas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, constam orientações acerca da oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, considerando que:

[...] poderá ser realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofereçam curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

[...] deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior. (BRASIL, 2015, p. 12).

Isso ocorre no caso do curso que se propõe investigar nesta pesquisa, que é ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, no Instituto Federal Sul-rio-grandense, *Campus Pelotas*.

Acerca disso, destaca-se que:

A proposta dos Institutos Federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. (MACHADO, 2010, p. 52).

O que a autora Machado (2010) aponta, corrobora com a escolha desse *locus* de investigação, que se dá pela compreensão da educação por esse viés e oportunidade de formação que foi a mim possibilitada durante o meu percurso de formação, ainda na graduação, em grupos de pesquisa, no PGPHD, no Mestrado em Educação, como professora substituta e, também, na compreensão e nos valores que o IF Sul apresenta acerca da formação ofertada.

Após tratar brevemente a formação inicial de professores, na sequência, propõe-se a discussão acerca das políticas dessa formação.

2.2 Políticas de Formação de Professores: situando o tema de pesquisa

Após a discussão acerca da formação inicial de professores no Brasil, neste subcapítulo são evidenciadas algumas perspectivas políticas que permeiam o campo da formação de professores, que envolvem o cenário educacional com questões que implicam nas condições de trabalho dos professores e nos movimentos realizados nas últimas décadas, que impactam na formação e no trabalho docente.

Ao refletir sobre as políticas de formação se faz necessário mencionar a atuação do professor na contemporaneidade, no capitalismo e no enfrentamento de desafios diários que circundam o contexto escolar.

Além disso, para atender ao estabelecido nas diretrizes para formação de professores, bem como nas demais políticas educacionais que surgem na atualidade.

As transformações do capitalismo são ambíguas, salpicadas de inúmeras continuidades e muitas contradições, mas costumam ser bastante contundentes em seus efeitos: se o impulso industrial que acompanhou o surgimento da escola tinha como meta a formação do bom trabalhador, o credo neoliberal que impera hoje se concentra na moldagem do consumidor perfeito. (SIBILIA, 2012, p. 123).

Essas transformações são percebidas no mundo do trabalho, como também na escola, onde é possível observar o incentivo e a cobrança por uma formação operária qualificada e cada vez mais desvalorizada, que se tornou ainda mais evidente com a chegada da pandemia.

Na educação, o cenário decorrente dessas mudanças é observado pelo ingresso de profissionais na educação sem formação para o exercício da atividade docente, atuando em disciplinas e componentes específicos do seu campo de formação, desconsiderando as especificidades da educação profissional e tecnológica. “Na EPT, além das particularidades inerentes à profissão, a docência apresenta outras singularidades e complexidades decorrentes do contexto específico da modalidade, ampliando, portanto, as atribuições do professor”. (OLIVEIRA; SALES; SILVA; 2017, p.11).

Nesse contexto, também é importante destacar o perfil profissional dos professores que enfrentam inúmeros desafios no cotidiano escolar, exigindo

[...] que os docentes adquiram maior competência pedagógica, capacidade de trabalhar com os colegas e que seja dada às escolas maior

responsabilidade com maior descentralização da gestão de seu pessoal. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 17).

E, ainda:

A formação pedagógica dos profissionais que atuam ou atuarão como professores do conteúdo específico da EPT exige, em primeiro lugar, o comprometimento das instituições formadoras com o fortalecimento de uma cultura do valor do trabalho educativo – enquanto aspecto que deve perpassar os diferentes fazeres da escola e se pautar pela permanente reflexão sobre o porquê fazemos educação neste país. Isso certamente vai contribuir para modificar o perfil do profissional docente e também dos técnicos administrativos que atuam na EPT. (MACHADO, 2010, p. 42).

Essa compreensão contribui para reafirmar a necessidade de investigar a formação pedagógica, voltada às áreas e conteúdos específicos, com ênfase na educação profissional e tecnológica e para salientar a importância do perfil do egresso, que atua na EPT ou que poderá ingressar nessa modalidade de ensino. Esse perfil será discutido na última categoria apresentada na pesquisa.

Nesse sentido, é relevante apresentar algumas informações acerca do campo de investigação das Políticas Educacionais, que se inicia a partir de pesquisas nos Estados Unidos, no Reino Unido e na América Latina. Com estudos no campo da Administração Educacional, da Sociologia da Educação e das Políticas Educacionais, respectivamente. No Brasil, nos últimos anos, houve um aumento significativo de pesquisas no campo das Políticas Educacionais. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Entre as décadas de 70 e 80, na análise das políticas, o enfoque era positivista, de racionalidade técnica, em que a avaliação dos processos se dava na perspectiva da eficácia e da relação custo-benefício. Para Carvalho (2008, p. 153), “é preciso superar a profissionalização estreita que reduz a formação profissional à aquisição do saber fazer, ampliando-a para uma formação profissional com uma sólida formação geral e uma significativa cultura científica e tecnológica”.

Esse enfoque torna-se alvo de críticas nos anos 80, período em que os estudos acerca das Políticas Públicas ganham destaque, impulsionando a pós-graduação, inclusive estimulando a criação de novos cursos. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Ao refletir sobre a formação docente e a profissionalização percebe-se que

[...] a melhoria da qualidade da educação foi apresentada como a principal justificativa para se profissionalizar os docentes; para aferi-la foram criados

parâmetros e instrumentos padronizados de avaliação. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 131).

No Brasil, a influência da visão mercantil e a utilização de conceitos que fortalecem a racionalização do trabalho docente – com ênfase na eficácia, no desempenho, e outros – nas políticas educacionais, ocorre, principalmente, a partir dos movimentos da década de 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Diante disso, apresento conceitos e elementos presentes no cenário da formação docente na contemporaneidade, a partir da compreensão acerca dos estudos de Ball (2012), Mainardes; Ferreira; Tello (2011), Shiroma; Evangelista (2011), principalmente.

Ao tratar do trabalho docente e da atuação dos professores no âmbito educacional, é preciso considerar o cenário de precarização docente, que apresenta a crescente contratação temporária de professores, baixos salários, estruturas e condições de trabalho desfavoráveis, fatores que impactam diretamente no cotidiano escolar como um todo, inclusive na qualidade de vida e na educação ofertada.

Sobre essa questão, observou-se ainda, na realidade brasileira, percentual significativo de professores com contratos precários de trabalho atuando nas redes de ensino da Educação Básica, condição essa em que contratos são renovados muitas vezes anualmente sem que haja garantia de continuidade de emprego. (MAUÉS; CAMARGO, 2014, p. 86).

Dentre outros fatores, é possível perceber que,

[...] a hipótese de que no contexto de mercantilização no campo educacional a ideologia da “educação de qualidade” e a apologia da *accountability* são estratégias utilizadas para produzir a fetichização dos resultados. Sabemos quão falaciosa pode ser a argumentação que estabelece entre a avaliação de resultados pautada em indicadores quantitativos e a qualidade da educação uma relação de causa e efeito. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 144).

Nessa perspectiva, outro conceito que impulsiona essa visão é o gerencialismo. O gerencialismo¹⁴ desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. (BALL, 2005, p. 544).

O discurso gerencial incorporado pelos educadores não é apenas repetição de *slogans*, mas a evidência de ideologias em disputa. Sua assimilação colabora na produção e reprodução de uma dada concepção de mundo,

¹⁴ Entendemos o gerencialismo como parte da discussão da privatização na educação, e a privatização como parte das redefinições do papel do Estado. (PERONI; LIMA, 2020, p. 3).

define prioridades e modos de agir. De fato, a primeira atitude de um governo que quer iniciar uma reforma é impelir à substituição de discursos. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 539).

Nele, dois modelos organizacionais são apresentados, Administração Pública Gerencial e o Governo Empreendedor, em que fica evidente a busca por mudanças no setor público e as práticas voltadas à produtividade, enfatizando a eficiência, a eficácia e a competitividade, aspectos extremamente importantes no campo da Administração, mas que devem ser tratados com cuidado nas Políticas Educacionais, sendo que a qualidade do serviço ofertado deve importar mais do que os números contabilizados. (BALL, 2005).

Diante dos critérios desenvolvidos para o controle e regulação nos métodos de avaliação, é possível citar que:

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança. As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade”, ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2012, p.37).

A partir da apresentação de conceitos, da identificação de elementos constituintes do currículo e do cenário da formação e do trabalho docente, é possível afirmar a importância das discussões acerca das políticas educacionais, visto que essas estão distantes da realidade que observamos no país, mas que afetam diretamente a educação pública e de qualidade.

É possível observar movimentos baseados num contexto corporativo para a adoção de padrões e para balizar resultados no âmbito educacional, estimulando a culpabilização com ênfase na formação inicial de professores e no trabalho docente, desconsiderando a precarização dessa atividade, que se alarga para dar conta da formação humana e profissional dos estudantes envolvidos.

Além disso, Diniz-Pereira (2015, p. 276), aponta

[...] a participação de entidades estrangeiras em IES brasileiras, apesar de ser um fenômeno bastante recente no Brasil, apresenta-se como uma possível tendência. Por exemplo, o *Laureate Education*, grupo com sede nos Estados Unidos, adquiriu, em 2005, 51% do capital da Anhembis Morumbi, a 27ª IES privada em número de alunos no país. O movimento inverso também acontece. As “universidades-empresa” do Brasil passaram a fazer investimentos em IES no exterior. A Universidade Estácio de Sá, por exemplo, adquiriu 100% da Asociación de Estudios Superiores de Las Américas, no Paraguai, e 80% da Escuela de Informática SRL, no Uruguai, em 2007. (DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 276)

Esse contexto corrobora com a ótica empresarial em que se observa a liberação de índices de desenvolvimento, bem como de recursos financeiros e estruturais, a partir de indicadores de desempenho que levam em conta fatores numéricos essencialmente, desconsiderando inúmeros fatores relevantes que afetam diretamente a qualidade de uma educação pública e com garantia de qualidade.

Fica evidente a tendência do predomínio de uma visão corporativa no âmbito escolar avança rapidamente. As propostas que são apresentadas no cotidiano das escolas, derivadas do gerencialismo, tendem a adotar padrões para a realização de provas e tarefas, inclusive observam-se tentativas de padronizar o material dos professores. Essa padronização poderá facilitar o contexto esperado por investidores que possuem propostas que ignoram a qualidade do ensino e a proposta de uma formação humana e de qualidade.

Os indicadores e as *performances* são medidos a partir de índices de desempenho e de provas padronizadas, impactam diretamente na avaliação dos resultados divulgados.

Além disso, o trabalho docente continua precarizado e as condições desfavoráveis para exercer essa atividade são percebidas a partir de editais e de propostas abusivas para o exercício da profissão, inclusive no momento pandêmico, em que as atividades de docência são desenvolvidas através de ensino remoto, híbrido, com a adoção de plataformas (a exemplo da plataforma Google Sala de Aula, utilizada pelas escolas do Estado do Rio Grande do Sul).

Na perspectiva de Gauthier (1998, p. 59),

Os planos para melhorar a formação dos professores devem estar inextricavelmente ligados aos planos de melhoria do ensino enquanto profissão. Esses planos devem ser elaborados e testados pelos professores das escolas e das universidades, bem como pelos administradores, os quais, assim se espera colocá-los-ão em execução. (GAUTHIER, 1998, p. 59).

A precarização da docência não é tema atual, a própria formação pedagógica ofertada em caráter emergencial e temporário e a contratação de professores, no mesmo perfil, demonstram as fragilidades que enfrentamos nas últimas décadas. Esse contexto observa-se tanto na contratação de professores do nosso Estado, Rio Grande do Sul-RS, realizado há anos por meio de contratos temporários, a exemplo do meu contrato temporário para atuar na cidade de Pelotas-RS. E, também, ocorre no *locus* desta investigação, o IFSul, Campus Pelotas, em que o Curso de Formação

para Graduados não Licenciados enfrenta a carência de um quadro docente exclusivo para atuação no curso, necessitando da adoção de editais para contemplar um quadro docente provisório, que tenha condições de atender às necessidades de formação dos profissionais, bacharéis e tecnólogos, que procuram esse curso.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Ao dar continuidade às pesquisas no campo da formação de professores, agora observando de outra ótica, a partir de um curso de formação de professores, ainda é possível perceber a carência das pesquisas acerca da temática em questão, principalmente no que se refere à educação profissional e à formação de graduados não licenciados.

Isso se reafirma após a etapa exploratória que ocorreu através do mapeamento de pesquisas que auxiliaram na investigação. O mapeamento em questão foi realizado no primeiro semestre de 2021, por meio da busca virtual em dois locais diferentes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e no Portal de Periódicos CAPES¹⁵, com a utilização dos descritores “Educação Profissional e Tecnológica” e “Formação Pedagógica”, caracterizando a iniciação do estado do conhecimento, “a construção e a compreensão do campo científico de um determinado tema num determinado espaço”. (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 04). É importante destacar que a opção de busca nos bancos de informações citados leva em consideração o reconhecimento científico atribuído aos repositórios consultados.

Os descritores foram estabelecidos de acordo com as intenções e com os objetivos propostos neste projeto, iniciando pelo descritor “Educação Profissional e Tecnológica”, pelo contexto estabelecido para a realização da pesquisa, reafirmando que:

[...] a educação técnica e profissional de nível médio, por força das contingências de um contexto socioeconômico historicamente caracterizado por enormes disparidades, para além de uma trajetória conturbada e marcada por dubiedades, integra-se, hoje, com um nível de ensino cujas contradições e indefinições ainda não foram superadas. (BUENO, 2005, p. 140).

Essas contradições e indefinições são percebidas no estabelecimento das diretrizes instituídas, no trato em caráter emergencial e provisório, na formação pedagógica como complementação, entre outros fatores que serão abordados na tese.

¹⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Embora o mapeamento tenha o rigor metodológico e a obrigatoriedade de cumprimento de alguns critérios essenciais, a etapa inicial, considerada como fase exploratória, é de relativa liberdade e necessária para reflexão nesse processo.

Essa etapa representa um período de investigação informal e relativamente livre, no qual o pesquisador procura obter, tanto quanto possível, entendimento dos fatores que exercem influência na situação que constitui o objeto de pesquisa. Constitui, portanto, uma etapa cujo objetivo é o de descobrir o que as variáveis significativas parecem ser na situação e que tipos de instrumentos podem ser usados para obter as medidas necessárias ao estudo final. (GIL, 2002, p.130).

Dando seguimento à pesquisa, o outro descritor selecionado, “Formação Pedagógica”, auxiliou na busca de pesquisas que apresentam discussões e resultados que colaboram com a investigação, que se dá no âmbito do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, do IFSul – *Campus* Pelotas, pensando na formação inicial realizada para graduados não licenciados, bacharéis e tecnólogos.

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. (CUNHA, 2013, p. 612).

À nomenclatura e à interpretação do curso em questão são atribuídos aspectos que se relacionam à licença e ao exercício da profissão, diplomando o egresso como licenciado ao final dele. Em outros momentos, e até mesmo em outros cursos, é possível que os cursos de formação pedagógica sejam conhecidos como programas especiais de formação, complementação pedagógica e licenciaturas.

Assim, através dos artigos, das teses e das dissertações localizadas, apresento um recorte inicial do estado do conhecimento¹⁶ levando em conta que

[...] a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual

¹⁶ Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156).

Relacionados ao que proponho no projeto de tese, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a maior biblioteca dessa natureza¹⁷, são localizadas o total de 16 trabalhos, 13 dissertações e 3 teses, produzidos na faixa temporal de 10 anos, levando em consideração o ano de busca, 2021, localizando artigos e trabalhos publicados entre os anos de 2011 e 2021. A busca foi realizada adicionando cada um dos descritores nos campos de busca avançada, selecionando todos os termos para a correspondência da busca.

A partir disso, as publicações foram revisadas, identificadas e refinadas, restando um total de sete trabalhos.

Dando seguimento ao mapeamento, a próxima busca avançada foi realizada no Portal de Periódicos CAPES, na plataforma foi possível localizar o total de 33 publicações disponíveis¹⁸, um deles repetido, publicados seguindo o recorte temporal de 10 anos, em todos os tipos de materiais, considerando livros, artigos, imagens e audiovisual, e utilizando os mesmos descritores utilizados na BDTD, “Educação Profissional e Tecnológica” e “Formação Pedagógica”.

Os trabalhos são frutos de dissertações e de teses, de estudos de caso, de análises de produções acadêmicas, com diferentes abordagens encontradas acerca dos seguintes temas:

- Desenvolvimento profissional docente;
- Diretrizes e políticas;
- Estágio supervisionado nos cursos de formação pedagógica;
- Formação continuada de professores para a EPT;
- Formação de professores EaD;
- Formação de professores e perfil docente;
- Políticas para a formação de professores para a EPT;
- Prática pedagógica;

¹⁷ Informações obtidas no site do IBICT. Disponível em: <https://www.ibict.br/sobre-o-ibict/historico>. Acesso em: 12 jun. 2021.

¹⁸ Essas publicações levam em consideração a consulta nos repositórios mencionados, no entanto, devido ao tempo máximo estabelecido entre a solicitação da informação e o envio da mesma pela plataforma, poderá ocorrer problemas de comunicação, caso o trânsito de dados esteja lento, o número de trabalhos poderá não representar a totalidade dos trabalhos publicados.

- Programa Especial de Formação Pedagógica;
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID);
- Profissionalidade docente;
- Processo formativo.

A partir desta busca foram selecionados 18 artigos que se relacionam à temática desta pesquisa e fazem parte da “bibliografia categorizada”. (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 69).

Após a análise das publicações dos dois bancos citados, a partir dos descritores “Educação Profissional e Tecnológica” e “Formação Pedagógica”, oriundas de artigos em periódicos, trabalhos de dissertações e de teses, foram criadas três categorias sistematizando os mesmos: 1. Concepção de docência na EPT; 2. Formação de professores para EPT e; 3. Pesquisa e história da docência na EPT, formando “conjuntos de publicações associadas por aproximações temáticas”. (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 69).

Na sequência é apresentada a primeira categoria, que envolve trabalhos que tratam das abordagens acerca da concepção de docência na Educação Profissional e Tecnológica.

3.1 Concepção de docência na Educação Profissional e Tecnológica

A presente categoria elenca três pesquisas que tratam de aspectos relacionados à concepção de docência na Educação Profissional e Tecnológica, um localizado na BDTD e dois no Portal de Periódicos da CAPES.

Na categoria concepção docência na EPT temos a dissertação obtida na BDTD, que trata sobre “A formação pedagógica dos professores do ensino técnico: para além da instrução”. Na pesquisa, a autora buscou compreender como os docentes egressos do Programa Especial de Graduação para Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que atuam no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus São Vicente do Sul, mobilizam e articulam o seu trabalho pedagógico com a proposta pedagógica da Instituição, a partir de entrevistas e de análise documental. Segundo Miranda (2017, p. 11), “[...] a escolha

da docência pelos bacharéis se mostrou intencional e que se sentem seguros no desempenhar de suas práticas”. Ela ressalta ainda que:

[...] a autoformação do educador acontece na trajetória e na interação com os educandos com os quais eles trabalham, o que é essencial para a construção de um processo identitário do professor. A sensibilização de entender a EPT, reconhecendo suas peculiaridades, particularidades e contextos, mostra que se os educadores se envolverem em um propósito educacional de mudanças, estarão também, reconhecendo sua inconclusão, o que viabiliza se transformar constantemente. (MIRANDA, 2017, p. 11).

Na categoria, ainda é possível elencar o periódico intitulado “A concepção de formação de professores nos Institutos Federais: um estudo dos discursos políticos”. O periódico apresenta a concepção de formação de professores a partir da análise dos discursos políticos que se referem aos Institutos Federais, presentes na Lei nº 11.892/2008, que trata da criação dos Institutos, de documentos do portal eletrônico do MEC e do sítio eletrônico da Secretaria de Educação Profissional e tecnológica (SETEC).

Os resultados apontam concepções da docência relacionadas ao saber específico. Para as autoras, a “concepção tecnicista e pragmática da formação docente” é evidenciada a partir da ausência de referências à formação inicial do professor na Lei nº 11.892/2008, bem como pelo fato de

[...] não apontar a formação inicial nas finalidades dos Institutos Federais deixa dúvidas quanto à posição dedicada às licenciaturas nessas instituições. Há referência a uma função de promover formação continuada de professores, mas nomeando como capacitação técnica e atualização pedagógica. (LIMA; SILVA, 2014, p. 08).

As concepções acerca da pesquisa enfatizam que “a preparação dos Institutos Federais, para trabalharem na construção de conhecimentos na área de ciências humanas, não foi apontada nos discursos analisados”. (LIMA; SILVA, 2014, p. 09).

Dentre as colaborações, Lima e Silva (2014, p.09), mencionam ainda que “as considerações desta pesquisa não podem indicar como ocorre, na prática, a formação de professores nos Institutos Federais”, levando em conta “o trabalho dos profissionais que estão inseridos no processo formativo”. As autoras ainda enfatizam que

[...] os IF estão baseados, politicamente, em discursos que favorecem a ideia de que a educação precisa ser mais pragmática, mais operacional, o que pode significar a diminuição de uma construção crítica da realidade. (LIMA; SILVA, 2014, p. 10).

O décimo oitavo trabalho selecionado, a partir do Portal de Periódicos da CAPES, intitulado “A construção da profissionalidade docente para a Educação Profissional: análise de concursos públicos para docente” analisou editais e provas de concursos públicos dos Institutos Federais do Centro-oeste, de 2008 a 2012, “a partir da tríade profissionalização-profissionalismo-profissionalidade”. (CRUZ; VITAL, 2014, p. 37).

Os apontamentos também dizem respeito à profissionalidade docente na educação profissional. Para as autoras,

[...] a profissionalidade retrata além dos saberes e competências definidos para o exercício profissional, as formas subjetivas que os profissionais vão constituindo na relação com os processos mais externos instituintes da profissionalização. (CRUZ; VITAL, 2014, p. 40).

A pesquisa identificou “a ênfase dada aos conhecimentos específicos em detrimento aos conhecimentos didático-pedagógicos, perpassando diferentes etapas dos certames”, a “construção de um perfil de pesquisador para o docente”, além da “precariedade gerada pela indefinição ou ambiguidade quanto à titulação básica, habilitação pela via da licenciatura e ou a realização de curso de mestrado e doutorado”. (CRUZ; VITAL, 2014, p. 37).

3.2 Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica

Na segunda categoria está elencada a maior parte da produção do Estado do Conhecimento, reunindo o total de 22 trabalhos entre dissertações e periódicos localizados a partir da BDTD e do Portal de Periódicos da CAPES.

O primeiro trabalho, obtido no IBICT, intitulado “Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: transitando entre a exigência legal e a formativa”, trata-se de uma dissertação defendida no ano de 2020 na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Soares (2020) apresenta o estudo do grupo de pesquisa “Escola, Currículo e Formação Docente” da UFMA, que analisou a exigência de formação pedagógica para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente que atuam nos cursos técnicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada e suas repercussões para a prática pedagógica.

Para Dias (2020), os resultados reforçam a importância da formação pedagógica para os docentes que atuam nos cursos técnicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada, evidenciando que a sua construção deverá levar em conta as necessidades dos docentes.

O segundo trabalho de dissertação apresentado por Costa (2013) aborda a “Influência da formação pedagógica na prática do docente de EPT” e investiga a influência da formação pedagógica na prática dos docentes com diferentes perfis de formação, de dois cursos técnicos subsequentes do IFB, do *Campus* Gama e do *Campus* Taguatinga.

O estudo evidenciou que os professores com formação técnica, apenas, não possuíam interesse na formação pedagógica, mas ressalta a importância da formação complementar, mesmo percebendo que as experiências profissionais agregam às práticas realizadas na atuação desses professores e até mesmo dos licenciados, que seja “capaz de proporcionar uma compreensão pedagógica numa dimensão mais ampla”, além do “entendimento das singularidades da educação profissional nos seus mais diversos níveis e modalidades”.

No quarto trabalho temos a dissertação de Freire (2019), ela discute sobre as “Representações sociais de professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPB sobre formação docente”, a partir da investigação realizada com professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

A autora destaca a importância da formação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem e, a partir do uso do termo indutor formação docente, apresentou as percepções acerca das representações sociais dos sujeitos analisados, e destacou seis categorias que emergiram a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011): profissional, ética, formativa, pedagógica, negativa e afetiva. Dentre os professores investigados, em torno de um terço deles não possui formação pedagógica, atuando apenas com a formação em curso de bacharelado, e que a maioria deles considera como formação pedagógica as “Semanas Pedagógicas” e ressaltam a importância da formação continuada. (FREIRE, 2019, p. 142).

A dissertação de Claudino (2011), quinto trabalho selecionado na BDTD, apresenta o estudo acerca da “Formação de professores para a educação técnica de nível médio: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR”. A autora analisou os documentos e as informações do sítio do Programa Especial de

Formação Pedagógica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), e realizou entrevistas com alunos, professores e com o coordenador do curso, a partir disso, ela reforçou a importância da oferta desse programa, mas apontou a carência em alguns aspectos que se referem às expectativas com relação ao curso, destacando que ele “não atende às necessidades de formação de docentes para atuar na educação profissional e tecnológica adequada à formação humana integral”.

Além disso, citou que as práticas de ensino e os estágios realizados são insuficientes para a atuação na docência na EPT, ressaltou que o tema relacionado à formação para a EPT não faz parte dos elencados no sítio do programa, e questionou os requisitos de ingresso ao programa, a ênfase nas questões pedagógicas e a carência de conhecimento específico. A partir das entrevistas com os alunos, a certificação é apontada como maior contribuição, por oportunizar a participação em concursos públicos. (CLAUDINO, 2011, p. 126).

Com relação ao estágio, a autora menciona outro aspecto significativo de sua pesquisa, apontando o seguinte:

O fato de todas as licenciaturas sugeridas proporem estágio pedagógico supervisionado e quase todas proporem estágio profissional específico apresenta-se como um diferencial que enriquece a formação, ao possibilitar a vivência de situações práticas relacionadas à docência e ao campo de atuação do profissional, especialmente para aqueles que ainda não lecionam e que nunca lecionaram. Cabe ressaltar que essas ações exigem acompanhamento real por parte de seus supervisores, para que qualitativamente sejam horas de fato bem aproveitadas. (CLAUDINO, 2011, p. 59).

Dentre os destaques, a autora trata sobre a diversidade de profissionais que cursam o programa, sendo em torno de um quarto composto por profissionais da área de Administração “seguidos por profissionais da Nutrição, Ciências Contábeis, Desenho Industrial e Zootecnia”. (CLAUDINO, 2011, p. 94). E, também,

reforça-se a urgência na reformulação de programas de formação de professores, nos papéis das instituições que fornecem essa formação e na criação de políticas públicas que objetivem efetivamente preparar adequadamente professores especificamente para atuação nesse novo contexto social e tecnológico com excelência e propriedade, lembrando que os educadores devem antes estar preparados para formar cidadãos, e não apenas empregados. (CLAUDINO, 2011, p. 32-33).

Essa perspectiva reafirma a importância das pesquisas que discutem sobre os cursos de formação pedagógica e respectivas políticas de formação para a EPT, principalmente.

O sexto estudo obtido na BDTD diz respeito à dissertação de mestrado intitulada “Formação e profissionalização docente: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR – *Campus Medianeira*”.

A pesquisa realizada por Remor (2015) investigou o Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP) da UTFPR do *Campus Medianeira*, a partir da aplicação de questionários a 58 cursistas, docentes e não docentes, de duas turmas e da pesquisa bibliográfica, documental e exploratória realizada a partir da organização didático pedagógica do programa.

A pesquisa foi realizada com sujeitos egressos dos cursos de Administração - que inclusive representam a maior parte da amostra com 26%, Ciências Contábeis, Direito, Gestão em Modas e Magistério Superior, e registrou que alguns deles possuem formação em nível *lato sensu* e *stricto sensu*.

O autor identificou aspectos referentes ao perfil e ressaltou, entre outros aspectos, que os sujeitos

[...] têm cor branca e renda mensal entre seis e dez (6-10) salários mínimos no valor da época da pesquisa, pertencem ao gênero feminino, com idade na faixa etária entre 26 e 35 anos, são casados, residem no município onde está localizada a UTFPR ou municípios próximos e provém de família com relativa escolarização. (REMOR, 2015, p. 105).

Constatou-se que a experiência docente deles é iniciante, pois maioria possui entre um e cinco anos de atividade e que as motivações dos sujeitos que procuram o PROFOP ocorrem para a obtenção da certificação, pela necessidade de atuação e, também de permanência na atividade de docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como pela busca de conhecimento específico para atuar na docência. O autor salienta que um dos sujeitos tinha como objetivo “apreender os conteúdos pedagógicos porque possuía só formação técnica e tinha dificuldade para desenvolver adequadamente sua prática em sala de aula”. (REMOR, 2015, 103).

O último trabalho obtido na busca na BDTD foi o de Rodrigues (2015), intitulado “Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: uma experiência de um instituto federal” analisou a contribuição do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica

para a prática pedagógica dos docentes não licenciados do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus Coxim*, pesquisando de forma empírica os professores não licenciados, cursistas, e, também, com os professores, licenciados, formadores do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica do IFMS, justificando a necessidade e a importância da formação pedagógica para ensinar.

Na pesquisa foram utilizados questionários eletrônicos e da análise documental foi realizada através da legislação e da bibliografia relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais e resultou na identificação do perfil dos docentes do *Campus Coxim*.

Dentre as contribuições do estudo de Rodrigues (2015, p. 69; 83), destaca-se a percepção dos sujeitos investigados acerca da formação pedagógica para prática da docência, apontando, inclusive, a “resistência dos cursistas no aceite da contribuição da formação pedagógica para o saber docente” e que “as dificuldades em preparar as aulas se deram por falta de experiência em docência e de forma implícita por ausência de formação pedagógica”.

Já no Portal de Periódicos da CAPES, a primeira pesquisa localizada e intitulada “A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate” é fruto de uma tese de doutorado e foi publicada na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Dentre os apontados no artigo, Maldaner (2017, p. 183) destaca que “a formação de professores para a EPT sempre foi tratada de forma marginal, aligeirada e imediatista”.

Ele também destaca o papel e o compromisso dos cursos de formação de professores citando que:

[...] a formação de professores para a EPT, para além da formação técnica no sentido do domínio de conteúdos específicos e formação específica (pedagógica) para se tornar professor, pressupõe um compromisso político para com a classe que vive do próprio trabalho, a classe trabalhadora. (MALDANER, 2017, p. 183).

Para Maldaner (2017, p. 183):

[...] o professor da EPT é um profissional que sabe o que, como e porque fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais. Desta forma, tem papel e compromisso como educador, independentemente de outra atividade que venha a ter, contribuindo, assim, como participante ativo, para o desenvolvimento da educação profissional. (MALDANER, 2017, p. 183).

Pensando nas particularidades da formação de professores para EPT, outro aspecto relevante, citado pelo autor, leva em consideração que:

Na Rede Federal de EPT a atuação do professor é muito diversa, inclui: os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; as variantes da formação inicial e continuada e do ensino técnico quando ministradas de forma articulada com a educação de jovens e adultos; a graduação nos Cursos Superiores de Tecnologia - CSTs, bacharelados, licenciaturas e a pós-graduação. (MALDANER, 2017, p. 188).

O segundo artigo, localizado no Portal de Periódicos CAPES, diz respeito à “Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica a distância da Rede Federal de educação brasileira: análise das produções acadêmicas”. A pesquisa emerge a partir da busca de produções acadêmicas no período de seis anos, entre 2009 e 2014, e da consulta realizada através do Banco de Teses e Dissertações da CAPES; da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); de trabalhos do Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica; de cinco reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); do Congresso Nacional de Educação EDUCERE; de eventos da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e; do Colóquio Nacional Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Na publicação os autores destacam, a partir da análise documental, dois problemas: “a falta de formação para a docência e para a docência em EaD”. Nesse contexto, evidenciam o elevado ingresso de bacharéis para atuar na docência, em cursos na modalidade de educação a distância (EaD), além disso, apresentam que esses profissionais atuam nessa modalidade “com pouca ou nenhuma formação pedagógica para o exercício da atividade docente a distância”. (PASQUALLI; VIEIRA; VIEIRA, 2015, p. 22).

O terceiro artigo selecionado, a partir do portal, trata do “Professor em (re) construção: reflexões de um docente em formação pedagógica”, e destaca suas reflexões a partir da realização dos Estágios I e II, nas disciplinas de Teorias e Fundamentos da Administração e Gestão da Qualidade, durante o seu percurso no Programa Especial de Formação Pedagógica realizados no curso Técnico em Administração de uma escola de educação profissional.

Os autores tratam das práticas desenvolvidas nas disciplinas de planejamento, de Teorias e Fundamentos da Administração e de Gestão da Qualidade, mencionam a atuação do autor enquanto estagiário como mediador, mas ressaltam que “a maioria dos alunos ainda enxergam o professor como um transmissor do conhecimento e não como um mediador” destacando a carência da utilização das redes sociais nas práticas escolares pelos alunos, embora as utilizem no seu cotidiano, e o papel dos professores como “agentes de mudanças” e a “a necessidade da reconstrução dos profissionais como professores”. (KREUTZ; WELTER, 2017, p. 23).

O quarto periódico selecionado no Portal, intitulado a “Formação de Professores da Educação Profissional nos Programas Especiais de Formação Pedagógica”, apresenta o olhar dos autores a partir do contexto em que estão inseridos os programas de formação, da legislação e das entrevistas realizadas entre os anos de 2010 e 2014 com dezenove egressos, de seis turmas, do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional.

Os egressos entrevistados são bacharéis em áreas como Administração, Agroecologia, Agronomia, Direito, Engenharia de Alimentos, Ciências Biológicas, Desenvolvimento Rural Sustentável, Economia, Engenharia, Geografia, Mecânica, Nutrição, Tecnologia em Gestão da Produção Industrial, e apontam a contribuição do curso em aspectos relacionados à didática, acerca da prática docente, dos saberes pedagógicos, da professoralidade, entre outros.

[...] o curso de formação pedagógica contribuiu para torná-los mais sensíveis às diferenças existentes entre as pessoas, tornando-os mais humanos e compreensivos com a situação de cada aluno, abrindo novos horizontes para o exercício da docência frente aos desafios de inclusão social. (VIEIRA; VIEIRA; PASQUALLI, 2015, p. 49).

Além disso, foram ressaltadas as contribuições do curso de formação a respeito da compreensão da atividade de docência e da construção de uma postura profissional para o novo campo de atuação, e outras expectativas que o curso não atendeu, a exemplo de:

Um dos principais objetivos dos ingressantes no curso era “aprender a dar aulas”, ou seja, buscavam aprender técnicas de ensino mais adequadas das que faziam uso em sala de aula, o que reforça o modelo da racionalidade técnica. (VIEIRA; VIEIRA; PASQUALLI, 2015, p. 51).

Com relação aos desafios da atividade docente, os egressos apontaram um “conflito permanente” ao tratar a dificuldade de permanecer em exercício pelas possibilidades de oferta de empregos com remuneração superior. (VIEIRA; VIEIRA; PASQUALLI, 2015, p. 52).

Com relação ao quinto periódico obtido na seleção do Portal de Periódicos da CAPES, as autoras apresentam resultados de uma dissertação de mestrado que trata das “Políticas para a Formação de Professores para Educação Profissional: Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD) – Desafios e Possibilidades”.

Elas investigam o papel desse programa de formação, a partir de uma escola que ministra Educação Profissional e Tecnológica, de Belo Horizonte, realizando a análise documental, uma entrevista semiestruturada e um questionário estruturado, que buscou elementos acerca do perfil, da formação, da atuação profissional e das percepções em relação ao Programa. (SOARES; OLIVEIRA, 2015).

No estudo foram docentes, discentes, a coordenadora e a secretária do PEFPD, e a partir da análise de conteúdo e do uso da Estatística Descritiva, constatou-se que o programa contemplou alunos dos seguintes cursos de bacharelado: Administração, Ciências Biológicas, Química, Ciências Contábeis e Tributos, Ciências Econômicas, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção, Farmácia, Medicina Veterinária, Psicologia, Sistema de Informação, Tecnologia da Engenharia Civil e Tecnologia em Radiologia, e nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras, Pedagogia e Sociologia.

Diante disso, os autores apontam que essa diversidade é

[...] um desafio para os docentes do Programa, no sentido de contemplar e atender às especificidades relacionadas com diferentes capacitações, o que implicaria adaptações metodológicas e seleção de referenciais teóricos utilizados em cada um desses cursos. (SOARES; OLIVEIRA, 2015, p. 174).

As entrevistas revelam que os alunos procuram o curso principalmente visando à habilitação para atuar na docência, mas também buscam a constituição de saberes para “o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas”. Inclusive, esse aspecto é apontado nas entrevistas realizadas com os docentes do programa, a

dificuldade dos alunos pelo fato da maioria deles trabalharem. (SOARES; OLIVEIRA, 2015, p. 176).

O estudo também evidencia a preocupação de professores e da coordenadora com relação “à preocupação em ofertar aos alunos do PEFPD uma formação didático-pedagógica capaz de superar a histórica fragmentação, reitera-se, entre a empiria e a teoria”. (SOARES; OLIVEIRA, 2015, p. 178). Além disso, “constata-se uma preocupação em ministrar os conteúdos teóricos de forma transversal, envolvendo formação geral, didática e pedagógica” por parte desses professores.

O artigo de Rodrigues e Freitas (2017), sexto periódico selecionado no Portal de Periódicos da CAPES e relacionado à publicação obtida através da seleção realizada na BDTD, intitulado “Formar-se para ensinar: experiência de um Instituto Federal” apresenta as contribuições do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a prática pedagógica dos docentes não licenciados do IFMS *Campus Coxim*.

O estudo enfatiza a “necessidade e importância da formação pedagógica para ensinar”, os relatos obtidos reforçam que a formação pedagógica, ofertada em nível *lato sensu*,

[...] contribuiu para construção do saber docente, especificamente pedagógica, dos professores não licenciados do IFMS Campus Coxim, porém sem o caráter de terminalidade, sendo necessário, para tanto, oferta de programa de formação continuada e permanente para todos os professores, licenciados ou não, direcionada a construção do saber docente e coletivo para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). (RODRIGUES; FREITAS, 2017, p. 51).

Rodrigues e Freitas (2017, p. 59) evidenciam, ainda, “que pouco se abordou sobre a formação pedagógica de professores para atuação em tal modalidade de ensino”.

O sétimo artigo do mesmo portal trata das “Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação docente na Educação Profissional”, e apresenta as contribuições de Castaman e Nogueira (2018, p. 1-2), que “evidenciam a necessidade de se refletir sobre a práxis dos futuros docentes e, também, daqueles que atuam em sala de aula” e ressaltam

[...] a importância da formação docente para/na educação profissional e a implementação de políticas públicas voltadas para a esta área, de modo que se preparem os estudantes das respectivas licenciaturas para o processo de

ensino e aprendizagem e os subsidie a continuidade de sua formação e/ou atuação profissional.

Dentre os fatores em destaque na pesquisa está a preocupação dos estudantes com a sua inserção no cotidiano escolar. Para o bolsista, essa inserção

[...] oportuniza o desenvolvimento de um professor reflexivo e especificamente na área da educação profissional possibilita no curso de formação pedagógica vivências diferenciadas para alunos já formados em áreas diversas o que oferece uma compreensão do espaço escolar e de um professor pesquisador que reflete sobre sua prática a partir do desenvolvimento da relação entre teoria e prática durante o curso. (CASTAMAN; NOGUEIRA, 2018, p. 09).

Retornando aos resultados obtidos no Portal de Periódicos da CAPES, o nono artigo aborda “o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores para a Educação Profissional”. No texto, os autores Vieira e Vieira (2019) apresentam aspectos dos cursos de formação, bem como as principais características dos estágios supervisionados.

Vieira e Vieira (2019, p. 2) destacam a “a ausência de produções acerca dos estágios supervisionados na formação dos professores para a educação profissional” na educação, a partir da realização do mapeamento da produção acadêmica acerca dos estágios supervisionados, através de revistas e anais de eventos. Além disso, são ressaltadas a reprodução de modelos a partir da observação oportunizada em sala de aula e a “prática como instrumentalização técnica”. (VIEIRA; VIEIRA, 2019, p. 07).

Por fim, os autores ainda ressaltam a “lacuna” nos cursos de formação, pela falta de informações com relação à organização dos estágios supervisionados na área técnica.

No décimo periódico, as autoras Hernandes e Barreiro (2019) tratam do desenvolvimento profissional de formadoras de professores de um Curso de Formação Pedagógica, intitulado “Trajetórias de formadoras de professores: os desafios do desenvolvimento profissional docente”. O Curso de Formação Pedagógica é ofertado em nível de graduação e habilita para a docência profissionais bacharéis e tecnólogos para atuar na EPT.

A pesquisa teve como objetivo, no período de 2018 a 2019, “compreender o desenvolvimento profissional de formadores de professores de um Curso de Formação Pedagógica”, através da Análise Qualitativa de Conteúdo.

Como resultados, as autoras “apontaram para influência de vivências pessoais enquanto estudante, da formação continuada em educação e de suas trajetórias de vida profissional em seu desenvolvimento profissional”. Destacando o desenvolvimento profissional das professoras formadoras, mencionando a graduação em Pedagogia, a formação continuada e as “aprendizagens que advém da relação com outros docentes e com os estudantes”. (HERNANDES; BARREIRO, 2019, p. 821).

O periódico intitulado “Formação Pedagógica do Tecnólogo para atuação como docente no Instituto Federal do Amapá – *Campus Macapá*” (SOUSA *et AL*, 2019)”, é o décimo primeiro artigo que emerge do Estado do Conhecimento realizado no Portal de Periódicos da CAPES. No estudo, SOUSA *et AL* (2019) avaliou a importância da formação pedagógica do tecnólogo para atuação como docente no Instituto Federal do Amapá – *Campus Macapá*.

Os resultados emergem da pesquisa realizada no Instituto Federal do Amapá (IFAP), *Campus Macapá*, em 2017, através de levantamento bibliográfico, da análise documental e de questionários de nove questionários, dos doze aplicados, de professores com formação de tecnólogo. A partir deles SOUSA *et AL* (2019, p. 05) evidencia o perfil docente.

Por meio do questionário foi possível traçar o perfil do docente e evidenciar que:

Na dinâmica ensino / aprendizagem os docentes necessitam de capacitação para atender de forma satisfatória as diferentes modalidades de ensino e diversidade de cursos ofertados pela Instituição. Esta oferta de formação ocorre conforme as necessidades que surgem de acordo com a admissão de docentes (tecnólogos e bacharéis) que precisam de formação pedagógica para melhor exercer docência. (SOUSA *et al.*, 2019, p. 10).

O trabalho intitulado “Formação de Professores da Educação Profissional: Análise de Produções Acadêmicas” é a décima terceira produção localizada no Portal de Periódicos da CAPES. Esse periódico contribui com a verificação de produções acadêmicas realizadas por Viera (2018) acerca da formação de professores para a EP a partir da realização do Estado do Conhecimento realizado em eventos científicos, reuniões da ANPEd, ENDIPE, SENEPT e Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, que ocorreram entre 2010 e 2017.

Os resultados que emergem a partir da análise de conteúdo realizada em 39 trabalhos apontam a entrevista como a principal fonte de investigação. Parte delas centralizadas na “constituição da professoralidade enfocando os saberes docentes e a constituição da identidade de professor”. (VIEIRA, 2018, p. 257).

Além disso, Vieira (2018, p. 257) sinaliza “[...] a importância de dois eventos para a divulgação de pesquisas sobre formação de professores para a EP: o SENEPT e o Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional”, bem como a carência de relatos acerca de experiências ocorridos nos cursos de formação de professores.

Na sequência do Estado do Conhecimento, o décimo quarto trabalho discute sobre o “Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de Professores da Educação Profissional: identidades profissionais em construção”. Dentre os destaques, Silva (2016, p. 156) menciona que:

[...] a aprovação de tais diretrizes contribui para o alcance da Meta 15 do PNE (que trata da implantação de uma Política Nacional de Formação de Professores) e da sua estratégia 15.9 (que versa sobre a implantação de cursos e programas especiais de formação para os professores não licenciados e em efetivo exercício na docência). Entretanto, não ultrapassam a perspectiva histórica de políticas provisórias e emergenciais para a formação de professores da EPT, apesar de avançarem em relação à carga horária e a concepção que a orienta. [...] que a ausência de políticas contínuas de formação de professores para a EPT produziram um índice de 63,25% dos professores da Educação Profissional Técnica De Nível Médio (dados do Censo Escolar de 2012) sem a formação legalmente estabelecida para a docência, produzindo impactos sobre a construção/fabricação da sua identidade profissional que, no atual contexto, alinha-se ao projeto nacional em desenvolvimento, comprometido com os interesses do sistema produtivo capitalista. (SILVA, 2016, p. 156).

A formação docente para EPT segue presente no décimo quinto e no décimo sexto periódico do Portal de Periódicos da CAPES, discutida nas pesquisas intituladas “A formação docente para Educação Profissional Técnica e sua Influência na atuação dos Professores do Instituto Federal do Amapá - *Campus* Macapá: um estudo de caso” e “A formação de professores para a Educação Profissional e o Plano Nacional de Educação (PNE): quais as perspectivas?

No décimo sétimo periódico, intitulado “A Educação Profissional nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação: pontos e contrapontos” é realizada uma discussão acerca da educação profissional nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), destacando “a visibilidade, direcionamento e assunção desse campo educacional na legislação que estabelece as bases educacionais do Brasil”.

Finalizando a categoria de formação de professores para EPT, temos o décimo oitavo periódico de Cruz e Vital (2014) intitulado “A Construção da profissionalidade docente para a Educação Profissional: análise de concursos públicos para docente”, em que as autoras apresentam parte de uma pesquisa que acerca da construção da profissionalidade docente na educação profissional.

A análise em editais e provas de concursos públicos dos Institutos Federais do Centro-Oeste é realizada entre 2008 e 2012 e apresenta as seguintes contribuições:

- a) ênfase dada aos conhecimentos específicos em detrimento aos conhecimentos didático-pedagógicos, perpassando diferentes etapas dos certames;
- b) a construção de um perfil de pesquisador para o docente e;
- c) a precariedade gerada pela indefinição ou ambiguidade quanto à titulação básica, habilitação pela via da licenciatura e ou a realização de curso de mestrado e doutorado. (CRUZ; VITAL, 2014, p. 37).

Por fim, percebe-se nesses processos a presença de uma visão tecnicista que colabora para o distanciamento dos profissionais aos saberes pedagógicos. E, ainda, sinaliza incertezas acerca do processo de titulação dos professores.

3.3 Pesquisa e história da docência na Educação Profissional e Tecnológica

A partir da construção do Estado do Conhecimento, concentram-se dois artigos, ambos selecionados a partir da busca no Portal de Periódicos da CAPES trabalhos, que tratam de pesquisas e do contexto histórico da docência na Educação Profissional e Tecnológica.

No artigo intitulado “Contextos históricos e políticos da educação profissional brasileira nos últimos trinta anos”, oitavo trabalho localizado no portal, os autores apresentam contribuições acerca da EPT nos séculos XX e XXI, ressaltam que “a escola de formação profissional deve estar atenta a essas necessidades e à formação integral para que os alunos atuem de forma competente e ética”. (MIRANDA; PEREIRA, 2018, p. 187).

Do Estado do Conhecimento realizado emerge ainda o décimo primeiro artigo que versa sobre “A produção acadêmica da formação de professores na Educação Profissional”, de Carneiro e Cavalcanti (2018), a partir do mapeamento de pesquisas

publicadas no banco de dados de dissertações e teses, realizada no Portal de Periódicos da CAPES, bem como na base de dados SCIELO, nas reuniões anuais da ANPEd e ENDIPE, entre 2005 e 2014. (CARNEIRO; CAVALCANTI, 2018, p. 201).

Dentre as contribuições apresentadas, é possível destacar

[...] a importância das instituições de ensino criarem espaços de formação continuada, assumindo a responsabilidade de sustentar o desenvolvimento profissional dos professores e reforçam a necessidade de uma base epistemológica e metodológica fundamental essa formação. (CARNEIRO; CAVALCANTI, 2018).

Por fim, salienta-se que as pesquisas apresentadas no Estado do Conhecimento colaboram para a compreensão dos estudos desta investigação e trazem contribuições significativas para o no campo de formação de professores.

4 METODOLOGIA

Quando há a intenção de conhecer algo para que se possa constituir conhecimentos formais a respeito desse objeto é necessário que se pense cuidadosamente sobre como realizar esse processo.

A pesquisa é, portanto, um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. (MARCONI, LAKATOS, 2019, p. 169).

Partindo dessa compreensão, o percurso desta pesquisa busca traçar um caminho metodológico que possibilite responder a seguinte questão orientadora: **Como se constitui o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, *Campus* Pelotas, destinado a formar professores, os graduados não licenciados?**

Essa pesquisa visa analisar e compreender como se constitui o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, *Campus* Pelotas, destinado a formar como professores os graduados não licenciados.

De forma mais específica, conforme apresentados no segundo capítulo, a pesquisa objetiva:

- ✓ contextualizar e caracterizar o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IFSul, *Campus* Pelotas;
- ✓ analisar a proposta de formação do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IFSul, *Campus* Pelotas.

A investigação, inserindo-se no campo das pesquisas qualitativas, leva em consideração “questões muito particulares, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. (MINAYO et al., 2013, p. 21).

Dessa maneira, pelo fato de estudar e compreender os fenômenos em seus contextos naturais é necessário que a pesquisa qualitativa descreva o contexto no qual se insere.

A presente pesquisa direciona-se à formação proposta pelo Curso de Formação Pedagógica para Graduados não licenciados, ofertado pelo IFSul, *Campus Pelotas*, na modalidade presencial, em seus aspectos pedagógico, organizacional e político.

A escolha desse *locus* se dá pelo histórico do curso, que nasceu em 1999, sendo reformulado por diversas vezes, em atendimento às legislações vigentes e às mudanças no mundo contemporâneo, tratando-se, portanto, de uma proposta que se origina há mais de duas décadas e sendo o único curso da cidade ofertado na modalidade presencial por instituição pública de ensino e destinado à formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica.

Também cabe ressaltar que o curso foi proposto para atender às diretrizes de formação dispostas na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Destaca-se que, durante a realização desta tese, foi publicada a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, mas, até a finalização da coleta e da análise dos dados a mesma ainda não havia sido implementada, inclusive, sendo ampliado o prazo por duas vezes (BRASIL, 2019).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense¹⁹ tem sua origem no hoje *Campus Pelotas*, considerada Instituição de educação profissional pioneira e modelo de excelência em todo o Estado. A Escola Técnica de Pelotas (ETP), em 1942, é criada pelo Presidente Getúlio Dorneles Vargas, mediante gestões e ações de Luiz Simões Lopes. É inaugurada em 1943 e tem o início de suas atividades letivas em 1945. No ano de 1959, a Escola Técnica de Pelotas passa a autarquia Federal, e em 1965 passa a se denominar Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL). A transformação da ETFPEL em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas - CEFET-RS ocorreu em 1999, o que possibilitou, além da oferta dos Cursos Técnicos de Nível Médio, oferta de Cursos Superiores e de Pós-graduação, incentivando ainda mais a pesquisa, a elaboração de projetos e convênios, com foco nos avanços tecnológicos. Posteriormente passou a fazer parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criado a partir do CEFET-RS, mediante Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008. O *Campus*

¹⁹ Informações obtidas no site do IFSUL. Disponível em: <http://pelotas.ifsul.edu.br/institucional/o-Campus-pelotas>. Acesso em 09 jul. 2020.

Pelotas tem área própria de 40.440m², sendo 48.240m² construídos, em três pavimentos. A unidade tem 55 salas de aula, 120 laboratórios específicos e 41 oficinas, somando quase 15.000m² de área para o ensino profissional. Para a prática de esportes, dispõe de um ginásio coberto, quadras e pista de atletismo com 7.000m² e, ainda, biblioteca, auditório denominado Enilda Feistauer e mais 5 miniauditórios. (IFSUL, 2017).

O curso ofertado pelo IFSUL, *Campus Pelotas*, intitulado “Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados”, é um curso em nível de graduação²⁰, destinado aos bacharéis e tecnólogos com interesse em atuar na Educação Profissional e Tecnológica.

Este curso tem como foco a formação de professores-pesquisadores, através de um Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, estruturado com vistas a habilitar o aluno egresso de curso de bacharelado ou tecnologia para a docência em suas áreas de graduação. (IFSUL, 2018).

A oferta do curso ocorre nos turnos tarde e noite, alternados, de forma presencial e em regime semestral. A duração do curso é de quatro semestres, totalizando a carga horária de 1410h. O estágio é obrigatório e possui carga horária de 300h.

Quanto ao perfil do egresso, a descrição apresentada no Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, informa que:

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

Quanto ao campo de atuação é importante salientar que o egresso poderá exercer a docência na educação básica e profissional, nos eixos relacionados à sua área de graduação, em que a demanda se apresenta, geralmente, em escolas estaduais, em escolas do sistema S e nos institutos federais.

²⁰ Após a integralização da carga horária total do Curso, incluindo prática como componente curricular, atividades complementares, estágio supervisionado e trabalho de Conclusão de Curso, o aluno receberá o diploma com o título de LICENCIADO EM (SUA ÁREA DE GRADUAÇÃO). (IFSul, 2018). Disponível em: <http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/fpg/PPC.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

No entanto, já temos a inclusão de componentes curriculares nas temáticas relacionadas ao Empreendedorismo, Educação Financeira, Projeto de Vida, entre outras, ofertadas a partir do ensino fundamental, bem como a necessidade de profissionais habilitados para atuar nas respectivas áreas e que podem ser possíveis espaços para atuação de egressos do curso. (BRASIL, 2018).

A pesquisa foi realizada a partir de três movimentos:

- ✓ análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) visando aprofundar as concepções presentes e destacar os principais referentes teóricos e normativos utilizados na sustentação do mesmo;

- ✓ análise das normativas que regulam a formação de professores, com vistas a caracterizar o curso e analisar sua proposta formativa, com especial atenção à Resolução CNE/CP nº 2/2015;

- ✓ análise de entrevistas semiestruturadas, realizadas com as pessoas responsáveis por gerenciar o curso, conduzindo o processo de reformulação e construção de seu projeto pedagógico, visando ao aprofundamento da compreensão dos documentos analisados.

Quanto à seleção dos sujeitos participantes, foram adotados critérios que visavam uma ampliação da compreensão do projeto pedagógico do curso. Desta forma, os sujeitos selecionados foram o coordenador e o vice-coordenador do curso, já que a eles coube o processo de condução de reuniões, de escrita, trâmite e adequação do projeto às necessidades institucionais. Portanto, esses são atores importantes para que se possa obter outras informações, além daquelas que estão presentes nos documentos institucionais oficiais. Também foram selecionados os membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, pois, ainda que o curso tenha sido discutido a partir da totalidade de seus professores, o NDE auxiliou o coordenador e vice-coordenador na consolidação da proposta do curso para trâmite e aprovação junto às instâncias institucionais.

Inicialmente foi realizado o contato com os professores participantes do NDE²¹ e gestores do Curso de Formação Pedagógica, apresentando a proposta de investigação e convidando-os a participar da pesquisa. Assim, retornaram o contato

²¹ Desse contato foram excluídos o professor membro da banca de avaliação dessa tese, bem como a coorientadora do trabalho, ambos participantes do NDE.

dois membros do NDE e dois gestores, totalizando quatro sujeitos que participaram desta pesquisa.

Após o aceite, foi apresentado o Termo de consentimento livre e esclarecido, para utilização do instrumento de coleta de dados, a entrevista, e solicitada a permissão para a coleta de dados.

Os instrumentos adotados para a realização da construção de informações foram a análise documental e a realização de entrevistas, conforme já mencionado.

Quadro 1 - Etapas da coleta de dados da pesquisa

Etapas	Instrumento de coleta de dados	Fonte/sujeitos
1ª	Análise documental	Projeto Pedagógico do Curso Normativas da formação profissional tecnológica Legislação formação Inicial – Resolução CNE/CP nº 2/2015
2ª	Entrevista semiestruturada	Professoras, professores, ex-gestores e gestores.

Fonte: a Autora.

As etapas da coleta de dados, a partir da análise documental, buscaram identificar elementos pertinentes ao tema, ao funcionamento do curso e à habilitação concedida aos professores formados.

A busca dos documentos esteve focada em sites institucionais e governamentais, por documentos que regulamentam a Formação Pedagógica, principalmente no site do IFSul, *Campus Pelotas*, *locus* de investigação.

Dentre os documentos analisados citados estão o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, como documentos fundamentais nesta etapa. Além desses, foram observadas as políticas educacionais e institucionais, portarias, resoluções e regimentos que sustentam o projeto pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, a fim de verificar as articulações e as concepções que promoveram a sua construção.

Nessa etapa, é relevante salientar que foram analisados os documentos regulatórios que influenciaram o curso estudado, pois a pesquisa é centrada no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, que não sofreu quaisquer alterações após essa data.

Apresenta-se, portanto, os seguintes documentos analisados/referidos:

- Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados - 2018/2;
- Resolução CNE/CP nº 2/2015 - que 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.

Quadro 2 - Documentos regulatórios

2018/2 01_Port_3541_2017_autoriza_funcionamento_curso
2018/2 02_Res_170_2017_aprova_PPC_CS
2018/207_Res_084_2018_aprova_alteração_nome_curso
2019/210_Res_09_2019_programas_PPC_matrizes_regulamentos.pdf
Resolução 09/2019 – PPC Matrizes_Regulamentos
Portaria 3541/2017 – Autorização de Funcionamento do Curso
Resolução 170/2017 – Aprovação PPC_Regulamentos
Resolução 06_2018 – Aprovação Complementação PPC_Matrizes
PPC Atualizado – 28/06/2019
Matriz curricular atual 8051/2019
Portaria nº 1.039/2004 IFSUL – reconhecimento Pedagogia – licenciatura.
Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE /CEB 31/05 homologado em 02/07/07.
A Resolução 175 PPC – Curso Superior de Licenciatura (Formação Pedagógica para graduados não licenciados).
A política Nacional de formação de professores – MEC 2017.
Parecer do CNE 26/01, homologado em 28/11/02, Base Resolução 2/97.

Fonte: site IFSul – *Campus* Pelotas.

Outro fator observado nos documentos regulatórios é o apontamento de denominações diversas e intituladas como: 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 (BRASIL, 2007), Complementação Pedagógica (BRASIL, 2018), entre outras.

Essas denominações distintas também são encontradas nas pesquisas do Estado do Conhecimento, em que são mencionados os seguintes: Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RODRIGUES, 2015; RODRIGUES; FREITAS, 2017), Formação Complementar (COSTA, 2013), Formação Pedagógica (FREIRE, 2019), Programa Especial de Graduação para Formação de Professores para a Educação Profissional (MIRANDA,

2017), Programa Especial de Formação Pedagógica (CLAUDINO, 2011; REMOR, 2015), Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (SOARES; OLIVEIRA, 2015).

Na segunda etapa da análise de dados, utilizou-se a entrevista como instrumento para produção de informações. As entrevistas semiestruturadas foram coletadas individualmente por meio de gravação de áudio e de vídeo.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a partir do planejamento elaborado, composto pelo objetivo da pesquisa e do roteiro.

A entrevista, que visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com o treino e com experiência. Exige habilidade e sensibilidade; não é tarefa fácil, mas é básica. (MARCONI; LAKATOS, 2019, p. 217).

Nesse sentido, o roteiro é composto de questões disparadoras, conforme apêndice A, situadas a partir de eixos temáticos. No entanto, elas podem ser alternadas no decorrer da entrevista, tomando como princípio de que “[...] o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”. (MARCONI; LAKATOS, 2019, p. 215).

“A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. [...] é uma forma de diálogo assimétrico em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. (GIL, 2008, p.109). Essa abordagem permite objetivos formativos, sendo que:

[...] exige uma responsabilização do sujeito e põe em evidência a autonomização potencial como escolha existencial. Assim, este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções. (JOSSO, 2004, p. 60).

Através dessa abordagem pode-se desenvolver a compreensão dos fenômenos sociais, de múltiplas realidades através do discurso dos sujeitos e de outros elementos que podemos incorporar nessa busca. Além disso,

É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo”. (LARROSA, 2011, p. 69).

Nessa etapa, foram convidados seis professores, cinco (três homens e duas mulheres) que pertencem ao quadro de docentes em atividade e uma professora aposentada, levando em consideração os seguintes critérios: fizeram parte da

organização do PPC, da estruturação do Curso de Formação para Graduados não Licenciados, do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e, alguns, da gestão do curso em questão.

Os convites foram encaminhados aos seis professores através de e-mail, em que constava a apresentação do estudo, os objetivos, além dos dados institucionais e de orientação da pesquisa.

A partir desses convites, quatro professores confirmaram seu interesse em participar e autorizaram a realização da entrevista semiestruturada, bem como a utilização dos dados na pesquisa em questão.

Inicialmente, as entrevistas foram realizadas com esses quatro professores utilizando a ferramenta Google Meet, disponibilizada pelo Google. A adoção do Google Meet se dá, principalmente, pelo momento em que são realizadas as entrevistas, em que vivenciamos a pandemia instalada pelo vírus COVID-19 e suas variantes, pensando na segurança e no bem estar de todos os envolvidos na pesquisa. As entrevistas foram orientadas pelo roteiro construído, contendo 12 perguntas abertas, conforme apêndice A.

As entrevistas tiveram a duração total de quatro horas e meia e foram escutadas atentamente, transcritas e analisadas com cuidado. A partir delas foi possível iniciar a primeira fase de análise, denominada por Bardin (2016) de pré-análise.

Essa fase envolveu a organização do material coletado nas entrevistas para a exploração adequada dos dados através da elaboração de um quadro composto pelas perguntas do roteiro apresentado aos sujeitos e pelas falas mais significativas dos quatro professores participantes, identificados inicialmente pelas siglas PA, PB, PC e PD. Os fragmentos das narrativas que serão apresentados no decorrer da análise foram colocados em itálico como forma de dar destaque às falas desses sujeitos.

4.1 Análise de Dados

A análise de dados emerge após as etapas do percurso metodológico, visando a compreensão do processo de formação inicial de graduados não licenciados ofertado pelo Curso de Formação Pedagógica do IFSul – *Campus Pelotas*.

A análise de dados é realizada a partir da Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (2016). Segundo a autora, “a análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações”. (BARDIN, 2016, p. 37).

As fases “[...] organizam-se em torno de três pólos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. (BARDIN, 2016, p.126).

O *corpus*, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, será constituído pelos documentos selecionados, mencionados no capítulo anterior, e pelas entrevistas semiestruturadas, transcritas. (BARDIN, 2016, p. 126).

A análise desse *corpus* foi realizada principalmente através do Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, nas diretrizes que guiaram a sua construção, dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, e pelas narrativas dos sujeitos entrevistados.

Através desse método,

[...] o analista, tendo à sua disposição resultados significantes e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. (BARDIN, 2016, p. 131).

Para Bardin (2016, p. 125), a primeira fase, denominada pré-análise, “tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’, por oposição à exploração sistemática dos documentos”.

Nessa perspectiva utilizam-se categorias iniciais de análise, a fim de contribuir para a compreensão do processo.

No primeiro momento, foi realizada a leitura flutuante dos materiais com vistas a uma primeira compreensão dos sentidos dos materiais, visando “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. (BARDIN, 2016, p. 126).

Em um segundo momento, o material foi subdividido em unidades de significado temáticas, agrupando elementos de mesmo sentido e, ainda, que expressaram informações significativas ao questionamento proposto na pesquisa.

Após a construção das unidades, as mesmas foram aproximadas, buscando constituir um movimento de agrupamento, as categorias iniciais.

“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. (BARDIN, 2016, p. 147).

As categorias iniciais representam um primeiro movimento de síntese e, aproximadas, darão origem a categorias intermediárias que, após nova aproximação, darão origem a uma categorização final.

A construção de categorias tem como foco responder aos objetivos da pesquisa por meio da caracterização e da análise, do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e da proposta de formação do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, respectivamente.

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros. (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2).

Dessa forma, a primeira etapa é realizada a partir da análise documental realizada no Projeto Pedagógico do Curso de Formação para Graduados não Licenciados, do IFSul, *Campus* Pelotas. O PPC foi construído em 2017 pelos professores que faziam parte, na ocasião, do Núcleo Docente Estruturante (NDE), tendo como base fundamental a Resolução CNE/CP nº 2/2015. O projeto foi aprovado pela Reitoria em 2018, após tramitar em todas as instâncias exigidas pelo Instituto.

A partir do PPC, foi possível identificar aspectos que se referem ao objetivo do curso, ao público-alvo, ao perfil de egressos, à organização curricular, titulação, além de outras informações relevantes.

No próximo capítulo, que trata do Curso de Formação para Graduados não Licenciados, os aspectos citados serão evidenciados.

5 O CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS NÃO LICENCIADOS: analisando o campo de investigação

Antes de contextualizar o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, do IFSul, *Campus* Pelotas, apresenta-se um breve histórico da formação de professores no *locus* de investigação e algumas transições que ocorreram nesse período.

Inicialmente, é fundamental destacar que os Programas Especiais de Formação Pedagógica são criados no Brasil em 1997, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2 de 26 de junho de 1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e da educação profissional em nível médio. (BRASIL, 1997). No ano de 1998, inicia-se o primeiro Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, na ETFPel, o atual IFSul.

A partir da aprovação do Parecer 45/1998, por intermédio da Portaria Ministerial 1.046/98, a ETFPel, que no ano seguinte seria transformada em CEFET-RS, implantou o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo de Educação Profissional de Nível Médio Técnico, o qual foi reconhecido pela Portaria MEC 3.343/2004. (PORTO JUNIOR; ARAUJO; ESLABÃO, 2021, p. 134).

Assim, o Curso de Formação de Professores ofertado pela instituição, iniciou-se com a primeira edição em 1999, na Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel)²², *Campus* Pelotas, começando o percurso de pioneirismo no que se refere à formação inicial de professores e vem adequando-se aos diferentes momentos históricos e normativos que regulam a formação de professores para a atuação na Educação Profissional de nível médio. (IFSUL, s.d.).

A instituição foi criada em 1942, com a denominação de Escola Técnica de Pelotas (ETP). Em 1965, recebeu a denominação de Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel) e voltou à formação de técnicos industriais. Com a aprovação da Lei

²² No caso da ETFPel, a primeira Instituição parceira foi a Universidade Federal de Pelotas, tradicional na formação através de Licenciaturas. A UFPel ofereceu os Esquemas I e Esquema II aos professores da ETFPel na década de 1970 até meados da década de 1980, atendendo engenheiros, bacharéis e técnicos. Os primeiros, engenheiros e bacharéis, faziam o Esquema I, onde eram ministradas as disciplinas voltadas à formação didático-pedagógica. Os que tinham somente a formação técnica faziam, além das disciplinas de formação didático-pedagógica, um conjunto de disciplinas técnicas diretamente ligadas à área de atuação e ou formação do professor. O curso se chamava Licenciatura em Disciplinas Especializadas para o Ensino de 2º Grau - Esquema I e II, respectivamente. (OTTE; ARAUJO; ORTH, 2021).

5692/71, a habilitação de professores para o exercício do magistério nas disciplinas do currículo dos cursos técnicos de nível médio passa a ser uma exigência legal, iniciando-se o processo de formação de professores na instituição. (IFSUL, s.d.).

Antes de ser oferecida pela própria instituição, a formação de professores era promovida através de convênio com outras instituições habilitadas para a formação de professores em nível superior. Quando era denominada Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel), por meio de convênio com a Universidade Federal de Pelotas, ofertou cursos emergenciais de formação de professores, denominados “Licenciatura Plena para Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau - Esquemas I (para graduados não licenciados) e Esquema II (como primeira graduação em áreas específicas da Educação Profissional) em 1976 e 1978. (IFSUL, s.d.).

No período de 1986 a 1995, a ETFPEL firmou convênio com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) tendo em vista que seu curso de formação de professores era reconhecido pelo MEC desde o parecer CFE 810/85. Nesse formato, foram oferecidas três edições, formando aproximadamente 200 professores nas áreas de Construção Civil, Eletricidade, Eletrônica, Mecânica e Química Aplicada. (IFSUL, s.d.).

Em 1998, a ETFPEL obteve autorização ministerial para implementar o seu próprio Programa Especial de Formação Pedagógica, destinado à habilitação de professores da educação profissional. A partir da transformação da ETFPEL em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), em 1999, o primeiro curso ofertado em nível superior foi o Programa Especial de Formação Pedagógica, autorizado pelo Parecer CNE/CP 45/98, e se chamava Curso de Formação de Formadores. Com esse formato, foram atendidas 12 turmas, entre os anos de 2000 e 2009, totalizando 388 professores formados. (IFSUL, s.d.).

No ano de 2008, o CEFET-RS dá lugar ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL). Com isso, amplia-se a necessidade da instituição atender à formação de professores, já que em sua legislação há a previsão de 20% do total de vagas destinadas a esse fim, conforme pode ser observado na Lei de Criação dos Institutos Federais:

VI - ministrar em nível de educação superior:

[...] 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;

[...] 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).

Em função disso, o Curso de Formação de Formadores, que era ofertado em turmas de caráter especial, inicia um processo de rediscussão que, influenciado pela emissão do parecer CNE/CP 7/2009 (BRASIL, 2009), emitido para a FIOCRUZ acaba por se transformar em Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Profissional com Habilitação para a Docência (PGPHD) incorporando-se ao *roll* de cursos ofertados regularmente, dando sequência ao trabalho precursor realizado pela instituição. Com esse desenho curricular, o curso teve ingressos de turmas em 2010, 2012, 2014 e 2015²³, a cada 18 meses, duração prevista para o curso. Dessas turmas emergiram egressos das áreas de Administração, Dança, Direito, Enfermagem, Química, entre outros cursos, incluindo egressos do curso de Pedagogia. (IFSUL, 2010).

O PGPHD, localizado no IFSUL *Campus Pelotas*, iniciou-se no ano de 2010 e apresenta o seguinte objetivo geral:

[...] propiciar a formação de egressos de diferentes cursos de graduação para atuarem como professores-pesquisadores legalmente habilitados ao exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica. A partir de uma abordagem coletiva, contextualizada em atividades e intervenções no território da própria escola, busca-se aproximar os processos de formação docente da realidade professor-aluno, valorizando as experiências profissionais numa perspectiva que favoreça a percepção de si nas relações do ambiente educacional, qualificando suas possibilidades de participação como agentes na produção de saberes. (IFSUL, 2010, p. 03).

Nesse contexto, é possível citar a minha formação inicial, bacharela em Administração com habilitação para a docência na educação profissional, e, atualmente, lecionando no eixo de Gestão de Negócios, no Curso que destinava-se:

[...] aos portadores de diplomas de curso superior, cujas áreas sejam afins aos cursos técnicos de nível médio em que o docente atuará. A certificação em nível de Pós-graduação *lato sensu* adere à Graduação, o professor após

²³ As informações foram extraídas em setembro de 2022 após a investigação no site do IFSul, a partir dos editais para ingresso no PGPHD. Disponível em: <http://pelotas.ifsul.edu.br/editais/campus-pelotas>.

sua formação, habilitava-se para atuar na educação profissional, para lecionar em disciplinas dos eixos de sua formação. (RAMOS, 2017, p. 56-57).

Embora o público-alvo em sua maioria fossem bacharéis, não havia restrições de acesso aos egressos de outros cursos, inclusive de licenciaturas, formando profissionais até mesmo do curso de Pedagogia, por exemplo.

É relevante destacar que no passado, no Programa Especial de Formação de Professores, a oferta de vagas se dava pelas áreas profissionais que foram extintas no ano de 2010.

[...] a noção de área profissional não é colocada de lado, mas passa a compor uma matriz de interdependência que pressupõe uma compreensão mais abrangente de como se pode entender a organização da educação profissional e tecnológica. (MACHADO, 2010, p. 94).

Diante disso, e por se tratar de um curso de pós-graduação, a oferta do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional com Habilitação para a Docência destinou-se a oriundos de quaisquer cursos superiores, o que faz com que se tenha estudantes licenciados que vêm em busca de uma formação em educação profissional. (MACHADO, 2010).

A partir da Resolução 02/2015, do Conselho Nacional de Educação, compreende-se que a formação inicial docente deveria ser realizada em cursos de graduação (Art. 9º) e isso desencadeia discussões no coletivo de professores e um processo de mudança, sendo denominado de Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, tendo ingressos semestrais a partir do segundo semestre de 2018²⁴. (BRASIL, 2015).

Antes de tratar do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, é importante mencionar alguns aspectos de sua transição do Curso de Pós-graduação *Lato sensu* em Educação Profissional com Habilitação para a Docência (PGPHD).

A duração do curso era de 18 meses, podendo estender-se até 24 meses em função da produção do artigo monográfico, totalizando a carga horária de 1.030 horas/aula, totalizando 772,5 horas (IFSUL, 2010, p. 03). Após a conclusão dessa carga horária, da realização de todas as disciplinas, práticas e componentes

²⁴ História do Curso de Formação de Professores do IFSUL - *Campus* Pelotas. Formando professores desde 1999. Disponível em: <http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/fpg/historia.html#atas-section>. Acesso em: 03 abr. 2020.

obrigatórios, inclusive o estágio, o professor em formação poderia defender o seu artigo monográfico e concluir o curso que o habilitava para atuar na educação profissional.

Com relação à proposta curricular, a especificidade de habilitar para a docência na Educação Profissional, exigia que o curso possuísse carga horária de 405 horas de prática pedagógica em que se incluía o estágio supervisionado.

Esse percurso também é mencionado na justificativa do Projeto Pedagógico do Curso de Formação para Graduados não Licenciados, informando que:

A presente proposta adapta o curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional com Habilitação para a Docência à Resolução CNE 02/2015, considerando a impossibilidade de continuar a habilitar para a docência nesta modalidade. Destaca-se que esta Resolução estabelece o ano de 2017 para adaptação dos cursos vigentes. (IFSUL, 2018, p. 08).

Em função das mudanças que ocorreram nas diretrizes de formação de professores, decorrentes dessa resolução, o coletivo de professores passa a discutir uma nova proposta que acaba por configurar o Curso de Formação para Graduados não Licenciados, *locus* desta investigação.

A publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2015, que 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 (BRASIL, 2015, negrito da autora), afeta diretamente o curso PGPHD, em vigência naquela ocasião, pois, essas diretrizes também se aplicavam a atuação da docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Um dos destaques dessa resolução é a ênfase às mudanças de matriz curricular decorrente do inciso que destaca que: “a formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação”, o que resulta, atualmente, na oferta do curso que será apresentado a seguir.

O Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados inicia-se em 2018, na modalidade presencial, a partir da aprovação do projeto pedagógico elaborado e da oferta da primeira turma. Esse curso possui a duração de quatro semestres, em que estão inseridas 840 horas de carga horária em atividades acadêmicas, 300 horas de Estágio Profissional Supervisionado, 200 horas de

Atividades Complementares e 70 horas de Trabalho de Conclusão de Curso, totalizando 1.410 horas. (IFSUL, 2018).

Inicialmente, o projeto de curso apresenta-se da seguinte forma:

[...] visa atender a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, em nível superior, estruturado como uma licenciatura para as diferentes áreas do conhecimento que tenham relação com a Educação Básica Técnica e Tecnológica. Nesta licenciatura o atendimento das diversas áreas específicas do conhecimento se constitui pelo oferecimento de atividades pedagógicas que serão realizadas nas áreas específicas de formação dos alunos, futuros professores. (IFSUL, 2018, p. 05, grifo da autora).

No Projeto Pedagógico do Curso de Formação para Graduados não Licenciados fica evidente que a habilitação para a docência, atribuída ao egresso do curso anterior, agora cede espaço ao licenciado, salientando que ocorrerá o atendimento das áreas específicas dos professores em formação, em que o egresso seria licenciado em sua “área de formação”. No entanto, em 2021 (IFSUL, 2021), com a formação da primeira turma desse curso, houve mudanças relacionadas à titulação que serão abordadas na categoria “reconhecimento do curso e a diplomação”.

Inicialmente, a análise é centrada no objetivo geral do curso que é:

[...] propiciar a formação de egressos de diferentes cursos de bacharelado ou tecnologia para atuarem como professores legalmente habilitados ao exercício da docência, por meio de uma abordagem coletiva, contextualizada em atividades e intervenções no território da própria escola, buscando aproximar os processos de formação da realidade professor-aluno, valorizando as experiências profissionais numa perspectiva que favoreça a percepção de si nas relações do ambiente educacional, qualificando suas possibilidades de participação como agentes na produção de saberes. (PPC, 2018, p. 07).

Em função da extinção das áreas tecnológicas, como mencionado anteriormente, a oferta de vagas do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados destina-se a todos os portadores de diploma de bacharelado e de tecnologia. Gerando impacto no estabelecimento e na busca por campos para a realização do estágio supervisionado, como será tratado mais adiante. (IFSUL, 2018).

A partir disso, destacam-se aspectos acerca do percurso de formação dos profissionais que buscam o Curso de Formação para Graduados não Licenciados, do processo de ensino-aprendizagem que é possibilitado aos professores em formação e da atuação visada pelos futuros egressos. A análise entrelaça o projeto do curso e

as narrativas dos professores entrevistados, revelando aspectos da carga horária total do curso, de suas possibilidades de formação e do campo de atuação.

A matriz curricular do Curso de Formação para Graduados não Licenciados está organizada em quatro semestres, contemplando disciplinas que percorrem aspectos do histórico da educação até as atividades de docência orientada e a inserção do professor em formação ao estágio no ambiente educacional.

Conforme o PPC, cada semestre é desenvolvido em 20 semanas e as Atividades de Docência Orientada I, II, III e IV integralizam o estágio curricular. (IFSUL, 2018). Essas Atividades de Docência Orientada ocorrem desde o início do curso no seguinte contexto:

Entende-se que a formação docente, passa pela mobilização de saberes de uma prática reflexiva, de uma articulação teórica e de uma militância pedagógica. Neste sentido, é preciso colocar a pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente, desenvolvendo atividades de docência orientada desde o início do curso e criando na sua estrutura curricular, espaços multidisciplinares de reflexão destas práticas, o que possibilitará a articulação dos conhecimentos construídos ao longo deste processo de formação. (IFSUL, 2018, p.17).

O primeiro semestre do curso possui 300 horas/aula e 225 horas/relógio, direcionadas às seguintes disciplinas: Atividade Docente Orientada I; História da Educação; Processo de Ensino Aprendizagem I; Fundamentos e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica I; Metodologia e Pesquisa; Educação, Sociedade e Trabalho; Formação de Professores e Profissão Docente; e Educação Mediada por Tecnologias I. (IFSUL, 2018).

O segundo semestre é composto pelas disciplinas seguintes: Atividade Docente Orientada II; Filosofia da Educação; Processo de Ensino Aprendizagem II; Psicologia da Educação; Orientação de Pesquisa I; Fundamentos e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica II; e Educação Mediada por Tecnologias II, somando 280 horas/aula e 210 horas/relógio. (IFSUL, 2018).

Já no terceiro semestre é possível perceber na matriz a inserção da disciplina de Libras, somando-se as seguintes disciplinas: Atividade Docente Orientada III; Currículo; Educação, Cultura e Diversidade I; Orientação de Pesquisa II; Teorias educacionais Contemporâneas; e Pedagogias Práticas, somando 260 horas/aula e 195 horas/relógio. (IFSUL, 2018).

Ao fim da matriz curricular observam-se no quarto semestre as seguintes disciplinas: Atividade Docente Orientada IV; Educação, Cultura e Diversidade II; Orientação de Pesquisa III; Gestão Educacional; Arte Educação e Expressão; Sociologia da Educação; e Produção Textual, fechando o último semestre do curso com 280 horas/aula e 210 horas/relógio e totalizando 1.120 horas/aula e 840 horas de carga horária das disciplinas. (IFSUL, 2018).

As Atividades de Docência Orientada, presentes do início ao fim do curso, seguem a seguinte proposta, segundo o Projeto Pedagógico do Curso:

§ 1º - As Atividades de Docência Orientada I e III compreendem 60 horas de atividades, cada uma. Estas atividades são distribuídas da seguinte forma:
15h – observação;
15h – docência compartilhada com o docente supervisor;
10h – atividades de intervenção (supervisão entre pares pedagógicos, colegas em formação);
20h – orientações; acompanhamento; construção de proposta de ação/intervenção (planejamento) (atividade realizada com o professor regente da disciplina de Atividade de Docência Orientada, presencialmente no IFSUL).

§ 2º - As atividades de docência orientada II e IV compreendem 90 horas de atividades, cada uma. Estas atividades são distribuídas da seguinte forma:
30h – orientações; acompanhamento; construção de proposta de ação/intervenção (planejamento) (atividade realizada com o professor regente da disciplina de Atividade de Docência Orientada, presencialmente no IFSUL);
40h – prática docente;
20h – escrita de relatório de estágio. (IFSUL, 2018, p. 45-46).

Além dos quatro semestres apresentados, a matriz curricular do Curso de Formação para Graduados não Licenciados ainda contempla 70 horas de Trabalho de Conclusão de Curso; 200 horas de Atividades Complementares; e 300 horas de Estágio Curricular, estas já inclusas na grade curricular, que somadas à carga horária das disciplinas, totalizam 1.410 horas/relógio. (IFSUL, 2018).

Nessa matriz, percebe-se a abordagem da educação e tecnologia através das duas disciplinas ofertadas no primeiro e no segundo semestre do curso, intituladas Educação Mediada por Tecnologias I e Educação Mediada por Tecnologias II, somando 60 horas. (IFSUL, 2018).

Com relação ao ingresso, salienta-se o número de professores em formação que ingressaram desde o início do curso até o último edital lançado, Edital 010/2022, que encerrou suas inscrições no mês de abril de 2022. (IFSUL, 2022).

No primeiro semestre de 2021 foram ofertadas 30 vagas para o turno da noite, no segundo semestre de 2021, conforme Edital n. 16/2021. (IFSUL, 2021).

Desde o início do curso, em 2018, até o ano de 2021/1²⁵ ingressaram 106²⁶ profissionais em semestres alternados, vespertino e noturno.

A redução do número de ingressantes é sinalizada e apontada pela dificuldade no número de professores que atuem nas disciplinas vinculadas ao estágio, uma vez que esse é o espaço central de articulação entre os saberes das áreas técnicas profissionais e os saberes didático-pedagógicos exigindo desses docentes uma carga-horária elevada de dedicação, conforme pode ser visto na narrativa do entrevistado PB:

[...] Por isso que eu digo! Por isso inclusive uma das coisas que fez reduzir o número de ingressos, é a falta de professores com capacidade e disponibilidade para fazer isso, que não é um trabalho fácil? E o trabalho que dá fazer isso? Em algumas áreas que a gente não tem muita proximidade. Então, essa formação vinculada com a graduação acontece num movimento que tem muito protagonismo do próprio aluno. (Entrevistado PB).²⁷

Essa redução na oferta de vagas é percebida no Edital 10/2022, publicado em abril do ano de 2022, possibilitando o ingresso de apenas 20 candidatos, número inferior aos editais anteriores, reduzindo 10 vagas. O curso propõe a realização de aulas de segunda a sexta-feira, nos períodos vespertino e noturno, e dispõe sobre o Processo Seletivo para ingresso no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, para o primeiro semestre de 2022, ano civil, calendário 2021/1, em função da pandemia COVID-19, IFSUL, *Campus Pelotas*.

No que diz respeito à implementação do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, a partir do PPC percebe-se que esse curso visa:

[...] 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. (IFSUL, 2018, p. 23).

²⁵ Em função da pandemia, o calendário letivo do IFSUL, *Campus Pelotas*, sofreu atraso e por ocasião da escrita desta tese, em outubro de 2022, está sendo executado o segundo semestre de 2021.

²⁶ Essa informação foi extraída do Sistema Unificado de Administração Pública - SUAP/IFSul, através de pesquisa de estudantes matriculados no curso em questão. Disponível em: <https://suap.ifsul.edu.br>

²⁷ Optou-se pelo uso das narrativas em itálico como forma de destacar a fala dos sujeitos entrevistados.

Isso reforça o objetivo e as intencionalidades da proposta de curso com relação à formação, ao nível, à estrutura, às formas de implementação e articulação dos três pilares (ensino, pesquisa e extensão), bem como de suas relações com o campo de atuação pretendido e a ênfase na Educação Profissional, citada, também, pelos professores entrevistados.

A seguir serão tratadas as categorias temáticas, desdobradas a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Formação para Graduados não Licenciados²⁸ e das narrativas dos entrevistados.

5.1 Categorias Temáticas

Neste subcapítulo são apresentadas as categorias temáticas que emergem a partir da análise dos dados coletados no PPC e nas entrevistas, principalmente, entrelaçados ao referencial teórico e às pesquisas apontadas no Estado do Conhecimento.

Visando atender aos objetivos de contextualizar e caracterizar o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e analisar sua proposta de formação é que se apresentam as categorias, a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Formação para Graduados não Licenciados (2018/2) e das entrevistas realizadas com as professoras e professores, que lecionam e/ou são gestores no respectivo curso, foram identificadas quatro categorias: **(i) Formação – ênfase na Educação Profissional; (ii) Caracterização e atuação dos professores formadores; (iii) Estágios; (iv) Perfil dos professores em formação, Reconhecimento do curso e Diplomação²⁹.**

Diante disso, inicia-se destacando a categoria da **formação³⁰** e os aspectos que a permeiam, não só pela presença significativa nos instrumentos de análise

²⁸ Destaca-se a atualização do Projeto Pedagógico do Curso, realizada no segundo semestre de 2021, aprovada no primeiro semestre de 2022, para vigor a partir do segundo semestre de 2022, que apresenta mudanças no conteúdo das disciplinas ofertadas. (IFSUL, 2022).

²⁹ Optou-se pela apresentação das análises das categorias temáticas em um texto único, preservando o encadeamento das ideias e fluidez dos temas tratados. Assim, a cada introdução de nova categoria, será feita uma nota de rodapé, anunciando tratar-se de seu início.

³⁰ Categoria 1 – (i) Formação – ênfase na Educação Profissional.

citados, mas para evidenciar a importância do campo da formação de professores e o *locus de investigação* escolhido.

A formação exige, para além das modalidades e formas de trabalho, atenção quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, trata-se de um processo evolutivo e continuado, e inclui a valorização dos aspectos contextuais e históricos quanto à organização e gestão escolar. (ROMANOWSKI, 2010, p. 139).

Nesse sentido, é fundamental ressaltar a oportunidade de uma formação inicial, ao nível de graduação, intitulada como “licenciatura”, ofertada pelo Curso de Formação para Graduados não Licenciados, *locus* desta investigação. (IFSUL, 2018).

Pensar na formação do professor, para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, capaz de articular racionalidade científica e prática reflexiva leva, necessariamente, à compreensão do conhecimento historicamente construído e sistematizado, dentro de uma concepção que rompa com a lógica positivista – concebendo o conhecimento com dupla entrada – epistemológica e societal, sem a tradicional hierarquização entre conhecimento e saberes. Esses, empregnados da práxis cotidiana do mundo profissional com suas transformações e contradições, um processo de “aprendência” que requer contínuas interlocuções com a ciência e com a prática social, transferindo o foco do ensino para a aprendizagem. (IFSUL, 2020, p. 68).

A formação inicial ofertada aos profissionais oriundos de cursos de graduação, bacharelado e tecnologia, auxilia nessa perspectiva de articulação, possibilitando o entrelaçamento de áreas advindas das Ciências Exatas e Ciências Sociais Aplicadas, por exemplo, com os saberes pedagógicos, oportunizando processos de ensino-aprendizagem que envolvem tanto os conhecimentos técnicos, como os saberes necessários à profissão docente³¹.

Nessa caminhada, percebe-se uma nova perspectiva que se revela a partir da oferta de uma licenciatura, do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, do IFSul, *Campus* Pelotas, de uma formação debruçada não mais somente para um curso especial, um programa especial ou emergencial, mas de uma proposta importante e ousada de licenciar os professores em formação em sua área de atuação.

³¹ Pode-se pensar que uma formação que articule esses saberes, busca superar o apontado por Lima e Silva (2014) no Estado do Conhecimento, ao referir-se a lacuna existente na Lei de Criação dos Institutos com relação à formação inicial do professor da EPT, o que, segundo os autores, originou uma concepção tecnicista e pragmática da formação docente presente nos Institutos.

Embora inicialmente seja apontada a oportunidade aos profissionais de cursos que não possuem a oferta de licenciatura como formação inicial, é importante revelar que o Curso de Formação para Graduados não Licenciados, do IFSul, *Campus Pelotas*, aceita profissionais egressos de todas as áreas, incluindo bacharéis oriundos das áreas para as quais há oferta regular de licenciaturas. A exemplo disso cita-se os egressos de áreas como História e Biologia, conforme expresso pelo entrevistado PB.

Parceiros de todas as áreas nós já tivemos muita gente da história, da biologia, acho que é o que a gente mais teve, tu sabes? E o pessoal está desenvolvendo atividades e, inclusive, dois que estão empregadas em redes públicas com concurso, aceitando o nosso diploma, são da área de biologia. Então a gente aceita, a gente aceita, mas a gente dá ênfase para educação vinculada ao trabalho. (Entrevistado PB)

Com isso, percebe-se que a ênfase citada também é levada em consideração e está apontada no Regulamento Geral de Estágio, conforme segue:

Art. 3º O Estágio Obrigatório desenvolve-se em cursos técnico profissionais de escolas da rede municipal, estadual, federal e privada, denominadas Instituição Concedente.

Parágrafo Único. No caso de impossibilidade comprovada de oferta de estágio no nível técnico da educação profissional, o estágio poderá ser ofertado no nível médio. (IFSUL, 2018, p. 44, grifo da autora).

Isso significa que até mesmo professores em formação, egressos de cursos de graduação em Biologia, de Química e de outros, que ofertam a possibilidade de licenciatura em seus respectivos cursos, devem fazer estágios em cursos técnicos, na educação profissional, salvo pela exceção prevista no referido artigo.

Isso difere da formação ofertada nos cursos superiores dessas licenciaturas, que possibilitam a atuação dos estudantes na Educação Básica, no entanto, não possuem a ênfase na Educação Profissional e Tecnológica, que apresenta suas especificidades e necessidades de integração citadas a seguir no PPC e no PPI (2008).

Na atuação deste profissional, destaca-se o exercício da docência nas diversas áreas do conhecimento conforme a graduação do egresso, bem como as demais funções de magistério previstas na legislação, com ênfase na modalidade da educação profissional de nível técnico. (IFSUL, 2018, p. 13).

Nessa perspectiva, no perfil do egresso fica evidente a ênfase na Educação Profissional, conforme o PPC, e, tendo como base de sustentação a formação humana integral, conforme se observa no PPI:

É fundamental não perder de vista que o papel primordial da tecnologia é servir ao homem. Desse modo, a educação tecnológica deve promover a integração entre tecnologia e humanismo, não no sentido de valorizar a relação educação/produção econômica, mas principalmente à formação integral do indivíduo. Educar o ser humano diante da sua crescente interação com a máquina implica encarar a tecnologia como um meio, e não um fim a ser alcançado (IFSUL, 2015, p. 26).

Assim, alinhados ao foco do curso, e buscando que os professores em formação possam vivenciar no cotidiano essa perspectiva anunciada no PPI e prevista como missão dos Institutos Federais, os estágios devem ser realizados na EPT para que o professor em formação possa vivenciar os aspectos formativos necessários para a sua atuação. Nesse momento, evidencia-se a oportunidade de formação aos diversos profissionais egressos de cursos de bacharelado e tecnólogo, alguns que inclusive não possibilitam a oferta de licenciatura, tais como o curso de Administração, curso que sou egressa, bem como os cursos de Direito, Engenharia, entre outros.

O panorama apresentado no Projeto CNE/UNESCO “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade” – Diretrizes Curriculares Nacionais aponta que 54,50% dos docentes da EPT correspondem a professores graduados sem nenhuma formação pedagógica, do total de 65.220 professores. (SOFFNER, 2014).

Conforme afirmam Monteiro e Barreiro (2020, p. 08):

Nos dados apresentados na Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, é possível identificar que dos 129.396 docentes que atuam na EPT, somando-se professores com Ensino Fundamental, Ensino Médio ou formação superior sem complementação pedagógica, existem 43.661 (34%) docentes sem a formação mínima exigida por lei (INEP, 2019). Este dado é sabidamente incoerente com a realidade da EPT e sua especificidade não é verificável através de dados estatísticos globais, visto que neste montante existem docentes das disciplinas propedêuticas e específicas.

Ou seja, a própria sinopse estatística³² invisibiliza o efetivo número de docentes que atuam na EPT, nas disciplinas de conteúdos específicos, por não trazer essas

³² Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 20 out. 2022.

análises e números de forma separada. Já a Plataforma Nilo Peçanha (PNP)³³, criada para visibilizar os dados da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, permite conhecer os professores apenas pelo nível de titulação, graduados, especialistas, mestres e doutores, não sendo possível identificar o número de bacharéis, tecnólogos ou licenciados.

Não obstante a situação se agrava, pois mesmo com a oferta de formação aos profissionais dos cursos citados, percebe-se ainda a contratação de profissionais para atuar na educação profissional sem habilitação para a docência e, em alguns casos, sem nenhuma formação pedagógica. Nesses casos, pode-se citar profissionais contratados por sua experiência profissional e/ou especialização obtida na sua área de formação, como acontece na Administração, minha área de atuação na docência.

Diante disso, é relevante enfatizar a importância da formação pedagógica para o desenvolvimento profissional do professor, principalmente nos aspectos que tangem aos saberes pedagógicos, ao processo de ensino-aprendizagem, à formação humana e aos desdobramentos do cotidiano escolar e de todo o contexto educacional, muitas vezes desconhecidos pelos profissionais que estiveram presentes na escola apenas enquanto estudantes.

[...] para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes. A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito a natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém. (GAUTHIER, 1998, p. 34).

Assume-se neste trabalho que o conceito de profissionalização docente “refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional³⁴.”

³³A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/npn>. Acesso em: 28 out. 2022.

³⁴ Gestrado. UFMG. Conceito de Profissionalização Docente. SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. 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. CDROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/346-1.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2022.

O destaque de uma formação que possibilita a “produção de saberes” e que valoriza as vivências dos professores que estão em formação é reforçada pela narrativa do entrevistado PD, ao ser indagado sobre o público-alvo do curso.

[...] eu vejo esse curso de formação docente assim, um curso, um lugar onde as pessoas podem se expressar ou podem pensar, analisar, discutir, debater a nossa profissão que eu acho que é uma coisa bacana assim, que a gente conversa sobre qual é o nosso papel como professores, e eu acho que isso é algo que esse curso oferece. É o local de debate, discussões e múltiplas ideias sobre o que é ser professor, porque não existe uma verdade absoluta sobre ser professor, a gente é professor como se fosse um ator em diversas cenas de filmes de terror, de romance, de fantasia depende de onde eu vou atuar, eu vou usar um deles. Então, se eu puder ter vários momentos desses, eu já vou levar essa experiência e a gente é isso no dia a dia. A gente é um ator que vive a nossa profissão docente em diversos lugares, no meio rural, no meio da vila, num centro, onde as pessoas são tudo patricinha, pessoas de mais renda, pessoas que são marginalizadas pela sua sexualidade ou pela sua cor, pela sua crença e o professor está ali, dando conta de tudo isso, às vezes numa mesma turma. Então, eu acho que esse curso ele dá isso, ele dá o espaço pra gente ir se conhecendo e conhecendo as diversas cenas que a vida vai oferecer pra ele atuar no mundo acadêmico. É isso! (Entrevistado PD).

Para além da produção de saberes, essa narrativa ressalta a importância dos espaços de formação, enfatizando um território propício ao diálogo e as reflexões sobre a profissão docente. Através da narrativa do Entrevistado PD, fica evidente que os professores ocupam um lugar, um papel, que ele denomina de “ator” e vivem em meio às “cenas” e as diversidades citadas. Por sua vez, o curso de formação possibilita algumas vivências aos que buscam atuar na docência, oportunizando aos professores em formação um contato com a realidade da escola e do contexto escolar, inclusive, para muitos, como o primeiro contato com esse cenário, ocupando a posição de professores.

Essa formação poderá colaborar com a constituição dos saberes profissionais, que segundo Tardif (2013, p. 36) são “[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...]”.

[...] os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) transmitidos pelas instituições de formação (universidades, escolas normais, centros profissionais, lufm, [sic] etc.) devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas. (TARDIF, 2013, p. 286).

Além disso, cabe destacar a constituição íntima e social, necessárias à atividade de docência. Nessa constituição podemos apontar alguns saberes.

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo.

[...] o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc., um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2013, p. 15).

Ainda nessa perspectiva, os cursos de formação de professores corroboram com a construção de saberes fundamentais ao exercício da docência, esse espaço permite a troca de experiências, a construção de saberes pedagógicos, a imersão no ambiente educacional nas experiências de estágio, entre outras vivências. Assim, podemos afirmar que “[...] a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 90, grifo da autora).

O contexto apresentado ainda corrobora com a identidade que o Curso de Formação para Graduados não Licenciados assume, intitulado como “licenciatura”, como se percebe a partir do PPC:

Desta forma elaborou-se este projeto de curso que visa atender a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, em nível superior, estruturado como uma licenciatura para as diferentes áreas do conhecimento que tenham relação com a Educação Básica Técnica e Tecnológica. Nesta licenciatura o atendimento das diversas áreas específicas do conhecimento se constitui pelo oferecimento de atividades pedagógicas que serão realizadas nas áreas específicas de formação dos alunos, futuros professores. (IFSUL, 2018, p. 5, grifo da autora).

Em conformidade com os parâmetros pedagógicos e legais para a oferta de Cursos de Licenciatura, o processo de ensino-aprendizagem privilegiado pelo Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados contempla estratégias problematizadoras, tratando os conceitos da área científica específica e demais saberes atrelados à formação geral e pedagógica do estudante, de forma contextualizada e interdisciplinar, vinculando-os permanentemente aos seus cenários profissionais. (IFSUL, 2018, p. 16-17, grifo da autora).

Essa identidade é percebida no texto apresentado no Projeto Pedagógico do referido curso, bem como nas narrativas do entrevistado que relata o seguinte: “A *certificação que é dada a ele é uma licenciatura na área da graduação do sujeito*” (Entrevistado PA, grifo da autora).

Assim, surgem questionamentos, levados ao roteiro de entrevista, acerca do processo de constituição do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não

Licenciados, que apresenta a perspectiva de uma nova proposta, de uma formação ofertada em um curso de formação inicial, estruturado como uma licenciatura, conforme trecho do PPC acima citado, que adere ao curso de origem dos profissionais formados em cursos de graduação, bacharelado ou tecnólogo.

Com isso, o professor egresso do Curso de Formação para Graduados não Licenciados faz parte de um nicho de professores licenciados em cursos específicos. Esse nicho apresenta-se, inicialmente, pela necessidade de habilitar profissionais dos cursos citados para atuação na docência, como já ocorria no PGPHD. No entanto, sabe-se que a procura por essa formação também ocorre para atendimento aos critérios estabelecidos nos editais de concursos para concorrer a cargos públicos, principalmente, os que exigem a titulação ofertada pelo curso investigado, como, por exemplo, o disposto no concurso para docentes do IFSul, Edital 049/2020³⁵. No referido edital, a “Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados” é exigência em cursos de graduação que já possuem a licenciatura, tais como: matemática e educação física, justificando a busca do curso em questão por outros profissionais de áreas que ofertam a licenciatura. No entanto, em cursos como, por exemplo, o bacharelado em Administração, não percebemos a exigência de quaisquer formações pedagógicas. No edital, a abordagem acerca dessa formação informa que:

Em relação à Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados são equivalentes o Esquema I, Licenciatura em Formação Pedagógica, Curso de pós-graduação Lato Sensu em educação profissional com habilitação para docência, Curso de Formação de Formadores equivalente à Licenciatura ou outra Formação Pedagógica equivalente à Licenciatura, Curso de pós-graduação lato sensu com equivalência à Licenciatura nos termos do art. 40 § 2º da resolução 06/2012 ou Formação Pedagógica nos termos da resolução 02/2015 ou nos termos do artigo 21 da resolução 02/2019. (IFSUL, 2020, p. 08).

Ainda no mesmo edital, nos critérios para avaliação da prova de títulos, os títulos aceitos para pontuação no item “habilitação para a docência” são: Formação Pedagógica ou Licenciatura, conforme anexo 3 (IFSUL, 2020, p. 75), o que corrobora com o estudo realizado por Barreiro e Campos (2021, s.p.) nos institutos federais do Brasil, que evidenciou o seguinte:

³⁵ Edital 040/2020. Disponível em: <http://concursos.ifsul.edu.br/efetivo/edital-049-2020/edital>. Acesso em: 11 out. 2022.

Apesar de nenhum dos editais apresentar licenciatura ou formação pedagógica como requisito para acesso à docência, a pesquisa demonstrou que uma parcela considerável de instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, mais especificamente vinte e um institutos federais tratam do tema, em alguns casos pontuando a habilitação docente na prova de títulos e, em outros, indicando ao professor que deverá buscar essa habilitação após investidura no cargo, demonstrando que, mesmo não praticando esse requisito legal como exigência imediata, ao menos o considerem relevante como apontamento para uma futura carreira. (BARREIRO; CAMPOS, 2021, s.p.)

O Curso de Formação Pedagógica analisado assume um caráter diferente das demais licenciaturas existentes, o que dificulta a comparação com outros, uma vez que a formação ofertada para todas as áreas é única e não realizada de forma específica. Essas questões já sinalizam os desafios do processo identitário do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e dos seus egressos, sendo necessário que façamos algumas reflexões acerca dessa problemática.

Dentre os desafios, é possível destacar a necessidade de reconhecimento do campo de formação inicial dos professores em formação e possibilitar a discussão acerca dos conhecimentos que eles carregam de sua formação, conforme abordado a seguir:

Saber ensinar pressupõe experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos didáticos. É nesse tripé que podemos apoiar a formação do profissional docente e atribuir-lhe uma identidade. Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados de forma fragmentada, desarticulada, ou seja, conforme a época um saber se sobressai em relação a outro, prioriza-se mais determinado saber em detrimento de outro. (BRZEZINSKI, 2002, p. 125).

Na construção dessa identidade, articulam-se os conhecimentos que o professor em formação adquiriu durante o seu percurso enquanto bacharel ou tecnólogo e a formação pedagógica, evitando a dicotomia e reforçando a importância da articulação dos saberes envolvidos.

Ainda é importante destacar que ao profissional que busca essa formação é oportunizada a escolha do curso em que deseja se licenciar, ou seja, se ele possuir formação em Engenharia e em Direito, ele poderá optar por um deles para realizar seu percurso formativo, realizando o estágio supervisionado na respectiva área escolhida para obter sua diplomação.

Conforme pode ser observado no artigo 14 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, é necessário que o professor em formação informe qual a habilitação pretendida em

consonância com seu diploma de graduação e que será a área em que realizará a prática docente:

[...] os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada [...]. (BRASIL, 2015).

É necessário que a escolha da habilitação pretendida aconteça nos casos em que os professores em formação possuem mais de um título de graduação, uma vez que essa escolha irá direcionar sua inserção no campo de estágio, conforme será visto em categoria posterior. É importante ressaltar que a articulação da sua formação anterior com a formação pedagógica ocorre através das vivências, teorizações e trocas que acontecem no cotidiano da sala de aula, nas práticas. Tal opção concretiza-se na emissão do diploma que também será tratado em categoria posterior.

Dando seguimento à análise, ao disparar o primeiro questionamento do roteiro de entrevistas – Como ocorreu o processo de constituição e aprovação do atual Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados? –, alguns aspectos tornaram-se evidentes nas narrativas dos entrevistados, dentre eles a necessidade de alteração da matriz curricular, que antes era ao nível de especialização e com a mudança passa a se dar em nível de graduação, para adequar-se às diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

O entrevistado PA ressaltou o movimento de criação do Curso de Formação para Graduados não Licenciados e destaca a inquietação pela mudança proposta, mencionando que:

[...] até então a especialização que a gente vinha desenvolvendo, no meu ponto de vista, ela conseguia formar bons professores, bons profissionais e dentro daquelas características que a gente vinha propondo. (Entrevistado PA).

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural. (BRASIL, 2015, p. 08-09, grifo da autora).

Essa resolução provoca alterações, exigindo mudança no nível de oferta da formação pedagógica e na respectiva titulação ofertada pelo IFSul, *Campus Pelotas*, que realizou nas últimas turmas, formação por meio de especialização *lato sensu*, na qual o professor tornava-se especialista em Educação Profissional com habilitação para atuar na docência, conforme a formação que eu recebi quando realizei o curso na turma de ingresso no ano de 2014 e que agora passa a ser de licenciado em sua área de graduação.

Outro destaque que acompanha as mudanças propostas pela legislação é com relação ao histórico da formação de professores no IFSul. De acordo com o primeiro entrevistado “[...] a formação de professores do Instituto, ela tem um histórico, [...], quer dizer o mais antigo curso, superior do *Campus Pelotas*” (Entrevistado PB).

No histórico narrado estão presentes o Curso de Formação de Formadores³⁶, assim citado pelos entrevistados, o Esquema I, o Esquema II, que passaram por mudanças no final da década de 90, mas que eram vistos como uma “*formação emergencial*”, conforme o entrevistado PB.

O histórico retrata aspectos do caráter de formação emergencial e provisória, e da nomenclatura adotadas nas respectivas ofertas de Programas Especiais de Formação de Docentes, Cursos de Formação Pedagógica, Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional com Habilitação para a Docência, Curso de Formação para Graduados não Licenciados, estão entre os encontrados nos Institutos Federais.

Esse contexto auxilia na compreensão das intencionalidades da trajetória de formação do IFSul, *Campus Pelotas*. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Formação para Graduados não Licenciados:

Historicamente, a formação docente para educação profissional no Campus Pelotas do IFSul, em ação desde 1999, vem sendo construída na perspectiva de aliar aos conhecimentos específicos de uma determinada área – a graduação da qual o aluno é oriundo – à formação pedagógica e o desenvolvimento pessoal que confira a este professor em formação a capacidade de dar conta dos desafios educacionais contemporâneos, sendo assim compreende-se que o presente projeto trata-se de uma formação pedagógica na área do curso de graduação do estudante. (IFSUL, 2018, p. 6).

³⁶ Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo da educação profissional de nível técnico.

A justificativa do Curso de Formação para Graduados não Licenciados se entrelaça aos desafios relatados pelos entrevistados, quando o entrevistado PC diz: “*ele (projeto de curso) foi pensado desde o início para atender todas as áreas*” (Entrevistado PA), “*pouco número de professores para fazer orientação*” (de estágio) (Entrevistado PA), “*carga horária muito grande*”. Essas contradições e dificuldades esbarram na oferta do curso com a carga horária total de 1.410 horas, que possui uma parte significativa de atividades em docência orientada, conforme figura a seguir:

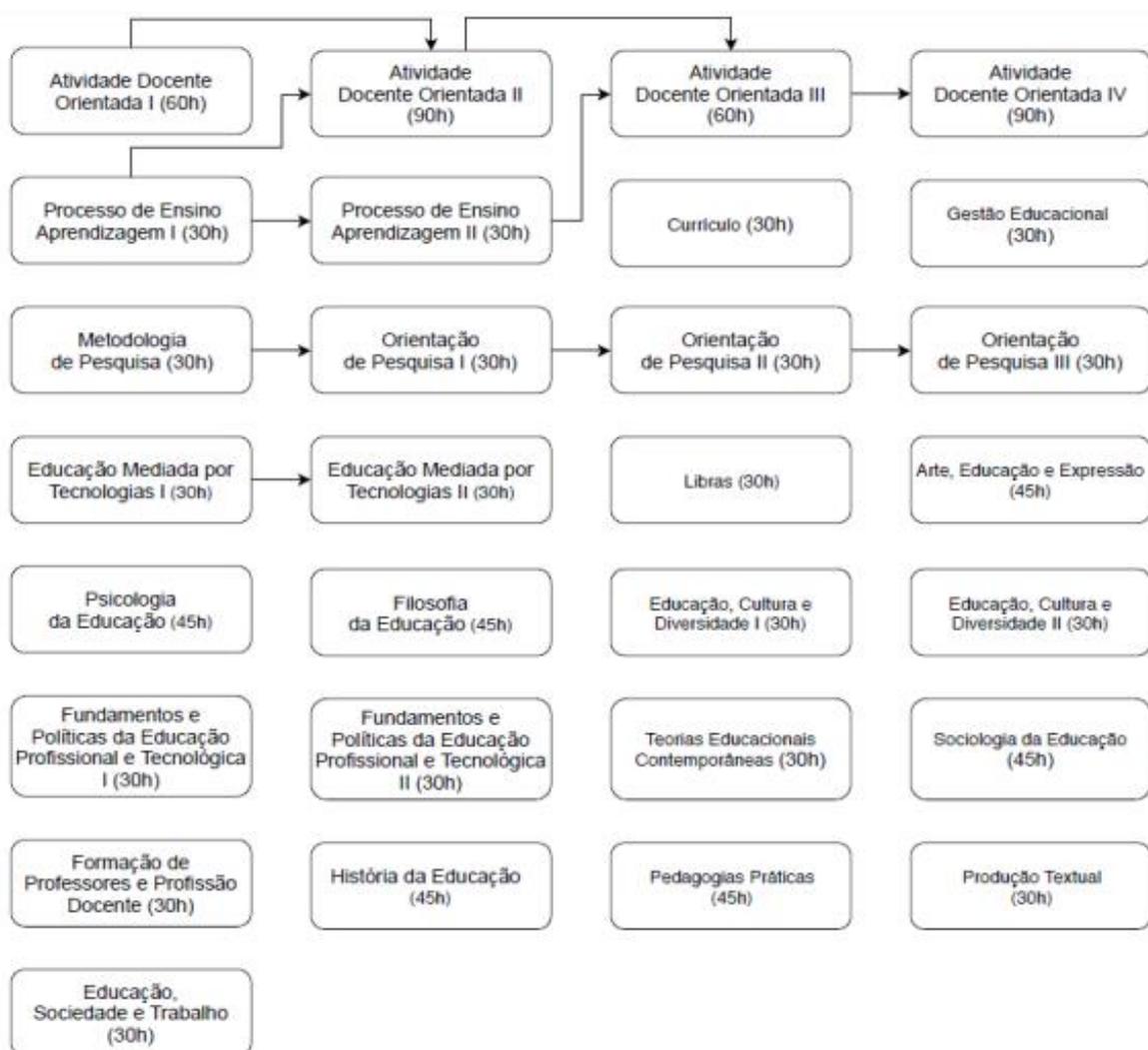


Figura 1 - Gráfico distribuição das disciplinas.
Fonte: IFSul (2018, p. 16).

Na Figura 1, fica evidente que as atividades de docência orientada estão distribuídas entre a primeira e a quarta, totalizando 300 horas, necessitando da

colaboração do corpo docente que atua nessas disciplinas, nas atividades que envolvem o contexto escolar, o planejamento e as atividades que envolvem a realização do estágio de docência. Nessa oportunidade é relevante reafirmar que “é necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 112).

Por outro lado, o entrevistado PB quando questionado com relação à constituição do curso em questão, transição entre especialização e graduação para não licenciados, ressalta sua percepção acerca da melhoria na parte prática observada na adaptação do curso, mas traz um contraponto com relação ao “peso para os estudantes” e a “carga de trabalho”, relatando o seguinte:

Olha, eu acho que tem muitas continuidades, mas eu acho que a gente melhorou mais a parte da prática. O curso de especialização, ele era mais teoria, o curso de formação pedagógica para graduados não licenciados, com esses dois ciclos de estágio, ele (pausa) eu acho que tem formado de forma mais consistente pra docência. Eu acho que ficou mais pesado, ficou mais trabalhoso para os estudantes, antes o foco era mais no TCC, mais na produção do artigo da especialização. Tinha o estágio, tinha, mas ele não tinha tanto peso. Agora se tu for pensar bem, o estudante faz cinco trabalhos durante a formação: um projeto de estágio durante ADO 1, a intervenção como estágio e um relatório de estágio, um projeto de estágio do segundo ciclo, o relatório de estágio do segundo ciclo e mais o TCC. E todos os trabalhos que, como tu conhece os professores envolvidos, tu deves saber que tem um certo nível de exigência. Então ele tá um pouco, isso é uma coisa que a gente discute um pouco, a gente tem discutido um pouco, a carga de trabalho. Mas assim, os estudantes ao final, apesar de esgualados, eles dizem que a formação valeu à pena. (risos) Mas é que tá meio denso o curso, meio complexo, as palavras que encaixam pra não dizer que tá difícil...ele tá bem pesado. (Entrevistado PB).

O entrevistado PB apresenta preocupação com relação ao aumento na carga horária do curso e assume que isso representou uma demanda mais intensa de trabalho aos professores formadores. No entanto, considera que o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados apresenta uma proposta “mais consistente para a docência”, justificando o aumento das atividades de docência orientada e os projetos e relatórios relacionados ao estágio, e salienta a satisfação dos professores em formação na finalização do referido curso.

O destaque com relação à carga horária total também foi aspecto citado na narrativa do entrevistado PC, que percebe a mudança de carga horária como “um peso”.

A carga horária total do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados é de 1.410 horas, conforme menciona o Projeto Pedagógico do curso, e estão dentro do previsto no art. 14 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, basilar na sua construção.

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, grifos da autora).

Ao comparar a carga-horária prevista no PPC com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, resta a dúvida sobre a interpretação dada pelo mesmo sobre o pertencimento do curso de formação pedagógica a do curso de origem, uma vez que essa oferta poderia ter sido contemplada pelas 1.000 horas, caso interpretado como pertencentes a uma mesma área. (BRASIL, 2015).

No que se refere às tecnologias, é importante destacar que a educação mediada por tecnologias, presente no PPC em duas disciplinas ofertadas no curso em questão, é imprescindível atualmente. Percebe-se fortemente em tempos de pandemia (COVID-19) em que nós, professores, estivemos imersos em atividades deste cunho, com aulas remotas, reuniões, formação continuada e demais atividades pedagógicas que envolvem o âmbito escolar.

Nesse contexto, o entrevistado PD ressalta que “*O uso das tecnologias hoje tão necessário nesse tempo de pandemia [...]*”, momento em que menciona os

feedbacks dos professores em formação e a percepção sobre o curso com relação ao atendimento das necessidades deles.

Essas disciplinas visam trabalhar a relação entre as tecnologias e os processos educativos, ferramentas de aprendizagem, entre outros assuntos que colaboram com o contexto atual. No entanto, essa não é a realidade que muitas escolas de educação profissional, pois, nem todas oportunizam a aplicação de ferramentas, jogos, simuladores e outras tecnologias que podem possibilitar a realização de práticas que incentivam e promovem esse protagonismo.

Essa realidade reflete não só o sucateamento das escolas e das condições de trabalho do professor, mas, também, na relação de aprendizado e de estímulo ao protagonismo do estudante, extremamente importante para a sua inserção no mundo do trabalho.

Ao professor da educação profissional, em escolas estaduais, são oferecidas ferramentas para controle de frequência, conteúdo e avaliação, bem como a plataforma Google Sala de Aula, para a inserção de conteúdos e, também, para aulas síncronas via Meet. Essas ferramentas possibilitaram que as aulas seguissem de forma remota durante os primeiros dois anos da pandemia em virtude do COVID-19, entre 2020 e 2021.

Outra questão que corrobora com o relato desses entrevistados se dá em função da carga horária extensa. Talvez pelo fato de os professores em formação já possuírem uma graduação e muitos serem profissionais que atuam no mundo do trabalho, percebe-se que a carga horária total do curso, apesar de “pesada” – com 1.410 horas, necessária para a formação do futuro professor, tendo em vista uma série de articulações e de saberes que são construídos nesse percurso, trazendo à tona as dificuldades enfrentadas pelos professores formadores e pelos professores em formação. Ao relacionarmos a carga horária ofertada pelo curso em questão e a carga horária mínima dos demais cursos de licenciatura ofertados no Brasil, de 3.200 horas, distribuídas em quatro semestres, contemplado ao longo de quatro anos ou mais, a necessidade fica ainda mais evidente (BRASIL, 2015).

Embora a carga horária esteja adequada às diretrizes de formação, a partir das narrativas dos entrevistados PB e PC é possível perceber os desafios para o cumprimento do previsto no Projeto Pedagógico do curso do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados.

A falta de um quadro docente próprio, a inserção de professores através de editais, a diversidade de profissionais que ingressam no curso, oriundos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas etc., as dificuldades estruturais, são questões que impactam a formação vigente e que levam a próxima categoria analisada nesta tese, **Caracterização e Atuação dos Professores Formadores**³⁷.

Ao iniciar os apontamentos analisados na categoria que trata da Caracterização e Atuação dos Professores Formadores, evidenciam-se questões a partir do PP do curso investigado e das narrativas dos professores formadores, que atuam ou atuaram (como o caso de uma entrevistada, que está aposentada) nesse curso, ex-gestores e gestores, que corroboram com a seguinte afirmativa:

Na EPT ingressam profissionais de várias áreas de formação com pouco ou nenhum conhecimento acerca das ciências da educação e da prática docente. Além disso, historicamente, a formação de professores no Brasil pouco contemplou essa modalidade de ensino, e são poucas as investigações científicas e as experiências sobre essa temática. (BRITO; MELO; CASTAMAN; VIEIRA, 2021, p. 23).

Diante disso, uma das questões que reforça a temática dessa categoria, está relacionada ao corpo docente. Isso se revela na fala do entrevistado PB, bem como é reafirmada pelo texto do Projeto Pedagógico do curso analisado.

Ao tratar da formação docente dos professores, o entrevistado PB apresenta uma potencialidade, o “*know-how*”³⁸ dos professores formadores”, conforme narrativa a seguir:

[...] modéstia à parte, eu acho que o Instituto, o nosso Instituto, historicamente o Campus Pelotas, CEFET RS antes, antes Escola Técnica é quem mais tem know-how em formação docente na nossa rede. Eles fizeram uma vez um edital para criar a formação docente para os professores que não tinham formação na nossa rede, o único projeto aprovado foi o nosso. (Entrevistado PB).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância da formação dos docentes que integravam o corpo efetivo do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados na ocasião de aprovação de seu Projeto Pedagógico, em 2018.

³⁷ Categoria 2 – (ii) Caracterização e Atuação dos Professores formadores.

³⁸ 1. Conhecimento de normas, métodos e procedimentos em atividades profissionais, esp. As que exigem formação técnica ou científica. 2. Por extensão: habilidade adquirida pela experiência; saber prático. Definições de *Oxford Languages*.

No ano da aprovação do Projeto Pedagógico desse curso (IFSUL, 2018), o corpo docente de professores formadores era composto por 10 mulheres e 11 homens, totalizando 21 (vinte e um) docentes, licenciados nos seguintes:

- Graduação em Licenciatura em Educação Artística Hab. Artes Plásticas;
- Graduação em Pedagogia;
- Graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica;
- Graduação em Licenciatura Plena para Graduação de Professores;
- Graduação em Curso Superior de Formação de Professores de Disciplinas Especiais;
- Graduação em Licenciatura Plena - Esquema II;
- Graduação em Lic. Plena Currículo Especial Química;
- Graduação em Licenciatura em Matemática;
- Graduação em Licenciatura Plena em História;
- Graduação em Ciências Sociais;
- Graduação em Letras/Libras;
- Graduação em Filosofia.³⁹

Do corpo docente total, 13 possuem doutorado nas seguintes áreas: Artes Visuais; Ciência e Tecnologia Agroindustrial; Educação; Educação Ambiental; Educação Para a Ciência; Letras; Políticas Públicas e Formação Humana. Deles, apenas um possuía Pós-doutorado em Educação.

Além do destaque relacionado ao *know-how* dos professores formadores do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, destaca-se o tipo de seleção e perfil exigido no seu Projeto Pedagógico, no que diz respeito à composição do corpo docente:

O corpo docente do curso é selecionado por meio de Edital aberto à comunidade docente, em conformidade com as necessidades do curso. Esse processo tem a finalidade de integrar ao corpo docente do curso, professores com diferentes formações de graduação, com formação pedagógica ou licenciatura, e que possuam cursos de pós-graduação e experiência nas

³⁹ Optou-se por manter a redação da formação dos docentes assim como apresentado no Projeto Pedagógico de Curso. Alguns cursos de graduação não estão especificados se são licenciaturas ou bacharelado. Pode-se perceber que há uma diversidade de nomenclaturas atribuídas aos cursos de graduação informados, o que chama a atenção e corrobora com o que se encontra nas entrevistas, uma vez que, por vezes, o curso é chamado de licenciatura, outras de complementação pedagógica e, ainda, formação pedagógica, conforme será explorado nas categorias analisadas.

áreas afins e também interesse em contribuir nos processos de formação docente para educação profissional. (IFSUL, 2018, p. 34-35).

A diversidade da composição desse corpo efetivo, apresentado no referido projeto, corrobora para a compreensão do *know-how* citado pelo entrevistado PB.

A trajetória dos professores formadores em áreas que circundam as ciências exatas, sociais, humanas, entre outras, e considerando que, alguns deles, são egressos de cursos de formação pedagógica, poderá colaborar na formação de graduados não licenciados.

Desse corpo docente, cinco realizaram cursos de formação pedagógica, tornando-se licenciados em diferentes formatos. Essas licenciaturas eram intituladas com nomenclaturas de acordo com o período de formação do entrevistado, em sua instituição formadora, conforme segue:

- Graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica;
- Graduação em Licenciatura Plena para Graduação de Professores;
- Graduação em Curso Superior de Formação de Professores de Disciplinas Especiais;
- Graduação em Licenciatura Plena - Esquema II;
- Graduação em Lic. Plena Currículo Especial Química.

Essas nomenclaturas nos remetem ao contexto apresentado por Machado (2011, p. 697), que evidencia que aos egressos de programas especiais eram atribuídos os diplomas de licenciatura plena, conforme segue:

Pela Resolução / n. 2/97, os programas especiais podem ser desenvolvidos em 540 horas (mínimo) e, mesmo assim, o certificado obtido se equivale ao diploma de licenciatura plena, com validade em todo o território nacional e caráter definitivo. (MACHADO, 2011, p.697)

Com isso, os professores elencados no PP do curso eram licenciados em suas respectivas áreas, o que permite a sua atuação no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, já que esse critério é adotado pelo referido curso.

Ainda assim, percebe-se que a listagem de formação dos professores do curso, anteriormente apresentada, não refere a licenciatura ou licenciatura plena, aos egressos dos referidos programas. Com relação à diversidade apresentada nas titulações, é relevante apresentar o percurso citado por Machado (2011, p. 696), mencionando que:

Essa noção de cursos especiais de educação técnica ganhou uma fisionomia marcante: em 19 de julho de 1971, na véspera do lançamento da Lei n. 5.692/71, foi publicada a Portaria n. 432 e instituídos dois tipos de cursos especiais, identificados como emergenciais: os Esquemas I e II. De nível superior, conferiam diploma de Licenciatura, e seus resquícios podem ser encontrados na Resolução cne/cp n. 2/97, que serve atualmente para perenizar a solução emergencial que foi encontrada à época para formar professores para a EPT. (MACHADO, 2011, p.696)

Talvez dessa herança de cursos especiais, provisórios, emergenciais, tenha restado uma identidade fragmentada e que, corroborada pela identidade de um bacharel ou tecnólogo que ministra aulas, mais do que de um licenciado em uma área específica, reforce uma dificuldade em se referir a esses docentes enquanto oriundos de uma licenciatura. Ainda assim, é possível perceber que todos os docentes que atuam no curso são licenciados, conforme o disposto no PP do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados.

Pode-se observar como requisito de editais para ingresso de professores para atuarem no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados ser habilitado à docência. Apresenta-se, como exemplo, o Edital 12/2022, no qual é expresso o perfil formativo docente desejado:

4.3 Os(As) candidatos(as) devem possuir formação docente (licenciatura/pedagogia) e pós-graduação (no mínimo Curso de Especialização) em Educação ou em áreas afins à disciplina específica. (IFSUL, 2022, p. 2).

Entende-se aqui a trajetória de formação como o conjunto de vivências em espaços formais e não formais que contribuem para o desenvolvimento desses profissionais. O fato de todos esses docentes possuírem formação pedagógica permite inferir que tiveram acesso aos saberes pedagógicos (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, e que, somado ao fato de uma parcela ser oriunda de diferentes áreas, indica que eles mesmos passaram pelo desafio de articular esses saberes aos saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina. (TARDIF, 2013).

Portanto, em suas vivências foram desafiados a desenvolver saberes práticos e experienciais, que são aqueles saberes que advém da experiência e são por ela

validados (TARDIF, 2013), incorporando a experiência individual e coletiva, sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser professor da Educação Profissional e Tecnológica, já que são professores atuantes nos demais espaços de ensino da instituição e em diferentes níveis, nos cursos técnicos da EPT, nos cursos superiores e na pós-graduação, em cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, mestrado e doutorado.

Ao mesmo tempo em que essa diversidade colabora para o quadro de formação de professores, a falta de um quadro efetivo de professores também é apontada pelo entrevistado PD como dificuldade ao funcionamento do curso, ao mencionar que “é uma das coisas assim que é um grande entrave não ter um quadro de professores maior, que seja lotado no curso mesmo” (Entrevistado PD), o que poderá impactar em aspectos que se referem à carga horária disponibilizada por cada curso ao professor que estará atuando no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, pois, são lotados em coordenadorias dos diversos cursos, conforme já mencionado.

Além disso, o entrevistado PB relata algumas dificuldades percebidas na formação em questão, como a “ausência de um corpo docente exclusivo do curso”, já que o ele é composto por profissionais oriundos dos diversos cursos ofertados no IFSul, *Campus Pelotas*,

[...] nós não temos quase ninguém lotado no curso. O nosso curso são todos os professores que atuam estão lotados em outras coordenadorias ou de cursos técnicos, ou de cursos superiores, ou da supervisão pedagógica, que hoje é apoio pedagógico, não é mais supervisão, trocaram daí de supervisor pedagógico, mas a coordenadoria lá agora é de apoio pedagógico, ou seja, o pessoal tá ali porque quer, porque buscou, a gente faz editais pra professores entrar ali e nem sempre a gente tem uma boa receptividade por parte das áreas e cursos de lotação dos nossos professores pra entender o tempo de dedicação dos professores para o nosso curso. (Entrevistado PB).

Isso requer um esforço mútuo dos professores formadores e de suas coordenadorias para compreender a importância da formação inicial de professores ofertada pelo Instituto e para disponibilizar horários necessários à oferta de disciplinas no curso de formação pedagógica, foco desta investigação.

O entrevistado PD ainda reforça essa condição quando narra a seguinte situação:

As dificuldades eu diria, a gente tem dificuldade, assim, só existe um, dois, três, só temos três ou quatro professores que são lotados no curso de Formação Pedagógica, os outros professores são de outros cursos que

atuam nesse curso em alguma disciplina. Então isso também é uma das dificuldades quando a gente vai fazer reunião porque como atuam em outros lugares, às vezes têm aula naquele horário e tudo mais, então essa é uma dificuldade, conciliar horário e também ser liberado de horários, porque aquele horário que tu estarias trabalhando ali no teu grupo geral de horários ele tem que constar [...], é uma das coisas assim que é um grande entrave não ter um quadro de professores maior, que seja lotado no curso mesmo. (Entrevistado PD).

Certamente, é relevante que os professores tenham evidenciado a falta de um corpo docente próprio e de uma estrutura específica ao curso, conforme se menciona a seguir, sinalizando aspectos que se referem à precarização do trabalho docente e as dificuldades por eles enfrentadas.

A falta desse quadro docente para atuação no curso e da convocação de professores por meio de editais, poderá ocasionar uma instabilidade da equipe de professores formadores e isso poderá impactar no trabalho docente colaborativo, conforme conceito abordado a seguir.

Até o momento, ficam evidentes alguns dos impactos decorrentes das mudanças estruturais ocorridas na instituição, desde a sua verticalização e transformação em Instituto Federal. Conforme Pacheco (2011, p. 01):

[...] a organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. (PACHECO, 2011, p. 01).

Nesse sentido, percebe-se que a estrutura organizacional não acompanhou as transformações na institucional, uma vez que, apesar da preconização de uma atuação verticalizada, os docentes mantêm lotação em um curso, em um nível, em geral, o nível médio (coordenadoria de curso técnico ou área - vinculada, principalmente ao ensino médio), o que parece dificultar os processos internos de trabalho, conforme mencionado pelos entrevistados que afirmam a necessidade de professores concursados e lotados no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados. Pode-se pensar se essa organização estaria levando a uma precarização do trabalho docente⁴⁰, uma vez que pode gerar incertezas, intensificação e sobrecarga.

⁴⁰ [...] as caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego;

Ainda, a questão da verticalização nos Institutos Federais acende uma nova problemática à própria profissionalização proposta aos professores em formação: uma formação docente que, embora centrada na educação básica, permita refletir sobre a atuação em diferentes níveis, formas e modalidades de Ensino Profissional Tecnológico. O estudo de Maldaner (2017) analisado no estado do conhecimento apontava para o desafio da atuação desse professor da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, ressaltando a necessidade de pensar acerca da formação desse profissional.

Também é possível perceber a preocupação dos entrevistados sobre a realização de editais para formação desse corpo docente nos aspectos de rotatividade e da constituição identitária daquele coletivo, bem como da disponibilidade parcial daquele professor que já atua em outros espaços e funções.

O edital nº 12/2022, publicado em abril deste ano, tratou do processo seletivo simplificado de seleção interna, através da análise curricular. Essa seleção visava o credenciamento de docentes efetivos do quadro do próprio Instituto, preferencialmente do *Campus* Pelotas, para atuar como professor(a) do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, nas disciplinas elencadas no quadro a seguir.

Quadro 3 - Disciplinas e carga horária por atividade

Disciplina	Carga horária semanal de reunião	Carga horária semanal da disciplina	Carga horária semanal de atendimento
Atividade Docente Orientada I, II, III e IV	4h/a	10h/a	2h/a
Educação Mediada por Tecnologias I e II	2h/a	2h/a (cada)	2h/a

Fonte: (IFSUL, 2022, p. 01).

desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. Gestrado. UFMG. Conceito de Precarização do Trabalho Docente. In: MARIN, Alda Junqueira. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/precarizacao-do-trabalho-docente/>>. Acesso em: 19 out. 2022.

No quadro 3, é possível perceber a necessidade de docentes para atuar em todas as Atividades de Docência Orientada (ADO) previstas no PPC, bem como nas disciplinas de Educação Mediada por Tecnologias. Também é perceptível que o edital prevê a participação dos docentes selecionados em reuniões e atendimentos, indicando uma carga horária semanal de 16h/a para as disciplinas de ADO e de 6h/a semanais para as disciplinas de Educação Mediada por Tecnologias.

Além de ser do quadro efetivo e da carga horária compatível, o edital exigia dos candidatos a formação docente (licenciatura/pedagogia) e pós-graduação, para atuação semestral, em turnos vespertino e noturno, conforme a oferta do referido curso. No edital ainda consta que “a Coordenação do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados se resguarda ao direito de convidar professores(as) que atendam às exigências deste edital e não tenham participado da seleção”, e não prevê o tempo de atuação dos selecionados. (IFSUL, 2022, p. 04).

Outra preocupação que emerge na investigação está relacionada com a “infraestrutura”, conforme pode ser percebido na fala do Entrevistado PA:

[...] eles (gestores da instituição na época da adequação do curso) argumentavam que nós não teríamos estrutura física para comportar o curso. E que a estrutura física era um dos itens nos quais o reconhecimento pesaria bastante. Então, nós tivemos postergado, digamos assim, o trâmite desse processo de inicialização do novo curso em função dessas dificuldades. (Entrevistado PA).

Nessa perspectiva, evidencia-se a falta de estrutura para a realização de atividades de ensino-aprendizagem e para reuniões, o compartilhamento da sala de professores do referido curso com os professores dos demais cursos, bem como a preocupação com o atendimento às exigências de reconhecimento do curso pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), preocupação relatada pelo entrevistado PB.

Alguns desses desafios já haviam sido apontados na pesquisa de Maldaner (2017):

Percebemos cotidianamente os desafios impostos ao trabalho do professor da rede federal, advindos das mudanças na estrutura e organização do mundo do trabalho e das políticas públicas do governo federal para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Desafios que requerem do professor da EPT uma formação consistente, pois no seu fazer cotidiano lida com as técnicas, as tecnologias, a ciência e precisa transpor isso didaticamente para seus alunos. Precisa ensinar sem que, na maioria dos casos, tenha tido formação pedagógica para tal. (MALDANER, 2017, p. 183).

Esses apontamentos salientam as dificuldades enfrentadas para a estruturação e implementação do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no IFSul, *Campus Pelotas*.

A partir das análises, também foi possível identificar potencialidades, como a presença do trabalho docente coletivo. A partir disso, evidencia-se a construção coletiva que fortalece o trabalho realizado pelos professores formadores e na constituição da identidade desse grupo, que buscou viabilizar a formação inicial de professores graduados não licenciados, por meio da oferta do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados.

Para Roldão (2007, p. 27),

[...] a colaboração é essencial para o desenvolvimento profissional do professor, sendo as experiências e os conhecimentos de cada um potenciados neste tipo de trabalho, apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional. (ROLDÃO, 2007, p. 27).

Pode-se pensar que o coletivo de professores se caracteriza como grupo colaborativo, conforme apresentado por Damiani (2008). Segundo a autora, “grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses”. (DAMIANI, 2008, p. 214). Nesse sentido, “o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa colectiva - não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados”. (ROLDÃO, 2007, p. 27).

A implementação do Curso de Formação para Graduados não Licenciados, segundo os entrevistados, é fruto do trabalho docente coletivo, conforme destaque nas narrativas seguintes:

[...] nessa licenciatura a gente formou uma comissão, organizou, enfim, esteve à frente das discussões, mas sempre junto com todo o coletivo, com todo o grupo de professores [...]. (Entrevistado PC).

E tu pode vir com uma proposta, com uma ideia, uma ideia de um projeto pedagógico, tu queres dizer, tu vens com uma ideia, a Patrícia vem com uma ideia, joga para o coletivo. Momento em que o coletivo torna essa ideia para si, ela não é mais da Patrícia, ela é uma ideia daquele coletivo. (Entrevistado PC).

[...] o que estruturou o curso a gente fez dessa forma, em conjunto, colegiado do curso quem podia participar semanalmente, a gente fazia essa reunião até fechar [...]. (Entrevistado PD).

No decorrer do processo de análise, foi possível identificar na narrativa dos professores formadores, que a participação e a colaboração dos envolvidos na proposta pedagógica do Curso de Formação para Graduados não Licenciados apresenta um potente e democrático trabalho. No contexto escolar, Rossi (2007, p. 03) aponta que:

A democratização só será realidade quando os sujeitos envolvidos tiverem consciência de que todos devem participar coletivamente. Esse espírito de coletividade é imprescindível para se alcançar o nível de qualidade que desejamos e para que todos os responsáveis pela educação exerçam seu papel de agentes de transformação social dentro da escola. (ROSSI, 2007, p. 03).

Os entrevistados PC e PD reafirmam o texto de Rossi (2007), principalmente, no que diz respeito à atuação e o comprometimento que se percebe nas narrativas apresentadas, desde a formação da equipe de trabalho até as reuniões e discussões de tratativas para implementação e colaboração com a proposta do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados.

Quanto à construção, apresentada pelos entrevistados PC e PD, percebe-se que ambos visam colaborar com a compreensão de Roldão (2007, p. 27), acerca do trabalho colaborativo, que:

estrutura-se como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. (ROSSI, 2007, p. 27).

A narrativa desses entrevistados reforça ainda que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. (DAMIANI, 2008, p. 125). Isso possivelmente tenha contribuído para a finalização do projeto pedagógico, aprovação e a implementação do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, no ano de 2018, três anos após as diretrizes de formação serem apresentadas e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 entrar em vigor.

Nesse sentido, destaca-se que “a colaboração tende a reduzir o sentimento de impotência dos professores e a aumentar a sua autoeficácia coletiva e individual” (DAY, 2004, p. 207). Esse contexto poderá motivar o grupo de professores pelos

aspectos de compartilhamento, de afetividade e outros sentimentos no decorrer do percurso.

Além disso, poderá impactar positivamente na formação dos graduados não licenciados, nos aspectos relacionados à visão coletiva e colaborativa, à interdisciplinaridade do curso e nas futuras vivências no ambiente escolar, em que os futuros professores atuarão em grupos de trabalho nas escolas, institutos e outros ambientes educacionais.

Com isso, acende a possibilidade da realização de trocas e de reflexões de maneira coletiva entre professores iniciantes e professores experientes, entre professores em formação e seus supervisores, e entre os demais membros das comunidades escolares nas quais estarão inseridos desde as atividades de estágio supervisionado.

Destaca-se, ainda, que “as atividades de grupos tendem a alcançar melhores resultados à medida que o grupo cresce, atingindo seu maior nível quando se consegue avançar na perspectiva da construção coletiva”. (MOURA, 2008, p. 36).

Dessa forma, mesmo com as dificuldades relatadas, os entrevistados ressaltam o respeito às decisões que tangem o projeto pedagógico do curso analisado e que muitas vezes diferem de sua vontade ou da votação realizada, reforçando a importância do coletivo formado por eles. Além disso, demonstram o quanto foram necessárias essas discussões para que o curso apresentasse uma proposta consistente, que foi aprovada e, posteriormente, iniciada no ano de 2018.

Percebe-se, assim, que esse coletivo trabalha na perspectiva que Nóvoa (2022, p. 07) nos apresenta quando menciona que:

Nunca pensamos sozinhos. Hoje, no meio desta tragédia pandêmica, sabemos melhor do que nunca, que isoladamente pouco ou nada podemos. Só “juntos” poderemos definir os caminhos de futuro para a educação. (NÓVOA, 2022, p. 07).

Essas perspectivas reafirmam a importância do trabalho coletivo, das ideias e reflexões que surgem nos grupos de trabalho e na construção de uma unidade que direcione os professores a um determinado objetivo.

Colaborando com essa proposta, percebe-se a participação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), que é um núcleo obrigatório aos Cursos Superiores, formado e implementado a partir da criação do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, “responsável pela concepção, condução da elaboração,

implementação e consolidação da proposta de Projeto Pedagógico de Curso”, conforme consta no Projeto Pedagógico desse curso. (IFSUL, 2021, p. 33).

No Regulamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE)⁴¹ do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, consta a obrigatoriedade de sua permanência e a necessidade de participação de cinco professores docentes do curso, que são indicados pelo colegiado, que possuem as seguintes atribuições:

Art. 3º. São atribuições do NDE:

- I. Zelar pelo cumprimento do Projeto Pedagógico do Curso;
- II. Propor alterações no currículo, a vigorarem após aprovação pelos órgãos competentes;
- III. Estudar e apontar causas determinantes do baixo rendimento escolar e evasão dos estudantes;
- IV. Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- V. Propor orientações e normas para as atividades didático-pedagógicas do curso;
- VI. Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão oriundas de necessidades do curso, de exigências do mundo de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área do curso;
- VII. Zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais;
- VIII. Contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso. (IFSUL, 2018, p. 66-67).

A constituição desse núcleo é diferencial do Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, já que sendo o curso uma graduação, passou a ter um NDE, diferentemente do curso anterior que era uma pós-graduação e, portanto, não possuía essa instância em sua organização.

É importante ressaltar que, ainda que várias das atribuições do NDE, conforme expresso na fala dos entrevistados, foram realizadas pelo coletivo dos professores e que esse grupo entendeu que o colegiado deveria ser composto pela totalidade de seus docentes, evidenciando o compromisso com a construção coletiva e colaborativa, conforme foi sendo trazido ao longo dessa categoria.

Ao finalizar essa categoria, é importante frisar que a caracterização e formação desses professores formadores que atuam no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, pela sua pluralidade de formações e experiências, é capaz de produzir articulações que garantam a formação dos professores em formação em suas diferentes áreas de atuação. A matriz do curso, conforme o PPC (2018), possibilita o vínculo de atividades de docência orientada, fortalecendo a ênfase na educação profissional a partir das disciplinas ofertadas e empregando os

⁴¹ Relatório do Núcleo Docente Estruturante conforme Anexo 1.

saberes inerentes às diversas formações presentes na caminhada desses professores formadores, possibilitando reflexões e discussões em atividades de aula, de microensino, de estágio etc., para que os mesmos estejam licenciados e preparados para atuar na educação básica em suas respectivas áreas de formação inicial.

Como uma marca que organiza esse grupo, o trabalho coletivo parece também ser assumido enquanto perspectiva para o acompanhamento dos estágios dos professores em formação, como poderá ser observado na próxima categoria, o **estágio**⁴².

O estágio supervisionado representa uma etapa importante para a formação do profissional que busca o Curso de Formação para Graduados não Licenciados, do IF Sul, *Campus* Pelotas, pois, conforme previsto no Projeto Pedagógico do curso e reafirmado pela narrativa dos entrevistados, possibilita momentos de entrelaçamento dos conhecimentos adquiridos durante o curso com a primeira formação inicial do sujeito.

Conforme Art. 14, inciso 6, parágrafo 4º,

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, 2015, p. 12).

Esse estágio supervisionado se refere ao estágio obrigatório, que deverá ocorrer durante a formação ofertada aos bacharéis e tecnólogos que buscam o referido curso. Essa etapa é realizada pelos professores em formação na Educação Básica, no próprio Instituto Federal, no *Campus* Pelotas, onde o curso está localizado, e nos demais *Campus* da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, em Escolas Estaduais Técnicas de Educação Profissional, no Sistema S e em Escolas Municipais da cidade de Pelotas e de localidades próximas ao *Campus* Pelotas.

No entanto, sabemos que a proposta de formação pedagógica deverá possibilitar outras formas de associar a formação inicial do profissional que busca o curso, com a formação pedagógica, conforme aponta Claudino (2011, p. 126):

[...] só essa atividade prática não é suficiente para formar um docente para atuar nessa modalidade de ensino, quando não se tem o respaldo teórico que

⁴² Categoria 3 - (iii) Estágio.

possibilite o entendimento da ação, sua importância e possibilidades de intervenção. (CLAUDINO, 2011, p. 126).

Esse estágio é obrigatório, tanto para profissionais que nunca atuaram como professores como para aqueles que já atuaram ou atuam na docência⁴³. Aos iniciantes no campo da docência, é possibilitada a oportunidade de conhecer o contexto educacional, compreender a necessidade de planejamento e de atividades voltadas ao ensino, de estabelecer os primeiros contatos com os estudantes e de perceber os desafios da carreira docente, entre outros fatores.

Os professores em formação poderão realizar esse estágio em escolas públicas ou privadas, que ofertam a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica, atuando em componentes e disciplinas específicas, das diversas áreas de formação das quais são egressos.

O trabalho do professor ao lecionar os conteúdos específicos muitas vezes se desenvolve direcionado apenas para o conhecimento cognitivo, em que o importante mesmo é o domínio dos conhecimentos daquela área. Essas práticas são geralmente centralizadas em conteúdos distantes da realidade dos alunos e do contexto em que estão inseridos, o que torna as aulas livrescas, voltadas unicamente para aquela “matéria” trabalhada. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 145).

As autoras, Pimenta e Lima (2012), destacam a importância da reflexão acerca dos saberes pedagógicos, do espaço educativo e da responsabilidade social, enfatizando a didática e seus aspectos político-ideológicos, éticos e psicopedagógicos, problematizando a formação e a profissão docente. Para isso, consideram a história e as experiências, individual e coletiva, que esses professores vivenciam ao longo de suas vidas.

Nesse sentido, “o estágio é o espaço por excelência onde podemos refletir sobre essas e outras questões alusivas à vida e ao trabalho docente, na sala de aula, na organização escolar e na sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 147). Para além da reflexão, esse espaço poderá oportunizar a articulação entre os saberes que os professores em formação já carregam e os saberes pedagógicos, bem como a construção de novos saberes. “O professor, em sua ação docente, precisará recorrer ao conhecimento das áreas na qual é especialista, ao conhecimento pedagógico e ao

⁴³ O Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados encontra-se em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Todos os professores em formação devem realizar 300h de estágio supervisionado e não é permitido o aproveitamento de sua atuação docente para substituição dele, mesmo que a sua atuação seja na Educação Profissional e Tecnológica.

conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 147).

Dentre os desafios da docência, podemos destacar, também, a aprendizagem profissional daqueles saberes necessários para atuar na EPT, conforme segue:

Diante da diversidade de níveis e modalidades de ensino ofertado nos Institutos Federais, os profissionais da educação em atuação nesse espaço, particularmente os docentes, precisam desenvolver práticas educativas capazes de articular educação, ciência, tecnologia e cultura, assentados no tripé ensino, pesquisa e extensão. (SOUSA et al., 2019, p. 04).

Aos professores que já atuam na docência há a possibilidade de colaboração no que se refere à profissionalização docente, tanto para que possam compreender os aspectos que tangem a ênfase na educação profissional, quanto para que possam desenvolver-se no sentido de atuar em outros níveis da educação, possibilitando ainda o “amadurecimento profissional do educador”. (BRZEZINSKI, 2002, p. 175). Entende-se que, mesmo considerando os saberes adquiridos nas atividades de docência, há necessidade de realização de estágio supervisionado, visando a reflexividade e a possibilidade de articulação dos saberes construídos na formação pedagógica que adere a sua área de formação.

Embora o estágio supervisionado apresente essas possibilidades, alguns profissionais o buscam com o intuito de aprender técnicas atreladas ao tecnicismo, com ênfase na tarefa, o que remete aos tempos da Administração Científica e ao Taylorismo.

A partir das narrativas dos entrevistados, emerge como momento de extrema relevância na proposta do curso:

[...] ele [o curso] tem 300 horas de estágio, dividido em dois ciclos de estágio, desde o primeiro semestre se tem estágio! Esse estágio está compreendido dentro de uma disciplina que a gente chama de atividade docência orientada, então tem atividade docente orientada nos quatro semestres do curso. O curso tem quatro semestres de duração. Na atividade docente orientada os estudantes começam o estágio observando a sala de aula e a parte administrativa do espaço onde eles vão trabalhar! E têm a orientação de professores durante essa observação, professores da disciplina de ADO. (Entrevistado PC).

A partir da narrativa, percebe-se que a carga horária do estágio curricular supervisionado atende ao disposto no Artigo 14, parágrafo primeiro, inciso terceiro, da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015, p.12).

Art. 6º. O Estágio Obrigatório tem por objetivos oportunizar ao futuro profissional:

- I. A articulação dos saberes acadêmicos, específicos e pedagógicos aos saberes da experiência na Formação Profissional;
- II. A vivência da prática docente em situação real, possibilitando a reflexão sobre a prática;
- III. O desenvolvimento de práticas colaborativas e investigativas de ação e reflexão pedagógicas. (IFSUL, 2018, p. 44).

O Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do *Campus Pelotas* possui um Regulamento Geral de Estágio que aponta as normas para as Atividades de Estágio Obrigatório, regido pela Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 e pela Resolução nº 80/2014 do Conselho Superior do IFSul. (IFSUL, 2018, p. 44).

Na perspectiva de Pimenta e Lima (2012, p. 113)

O estágio traduz as características do projeto-político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado. (PIMENTA; LIMA, 2012, p.113).

Esse estágio é desenvolvido e orientado desde o início do curso na disciplina de Atividade de Docência Orientada (ADO) I, II, III e IV, conforme estipulado no Projeto Pedagógico do Curso, essas atividades incluem a observação mencionada pelo entrevistado PB e a aproximação do professor em formação do ambiente escolar.

Conforme mencionado anteriormente, o curso organiza os estágios em quatro disciplinas nos quatro semestres: ADO I, II, III e IV, compondo dois ciclos de estágio de um ano: o conjunto de ADO I e II compõe o ciclo I e o conjunto de ADO III e IV compõe o ciclo II.

Cada ciclo contém carga-horária destinada à observação da escola e da sala de aula, conforme mencionado pelo entrevistado PC. Os professores em formação em conjunto com professores de Atividade Docente Orientada constroem um instrumento de observação que será utilizado para organizar esse contato com o contexto, a partir das perspectivas coletivas construídas em sala de aula de ADO I ou III.

Ainda, nesse mesmo semestre, serão realizadas aulas simuladas de algum conteúdo a escolha desse professor em formação para seus colegas. O grupo então faz apontamentos e sugestões sobre a prática do colega, visando contribuir com seu desenvolvimento profissional docente, uma vez que no próximo semestre ele estará

em regência de classe. Essa atividade é especialmente relevante para os que nunca tiveram contato com a docência.

O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 103).

Como as turmas misturam professores em formação que nunca atuaram com aqueles que já atuam, torna-se um espaço de grande potencial para que possam acontecer trocas entre pares, daí o nome indicado no projeto de curso, intervisão (ALARCÃO, 2007), em lugar de SuperVisão⁴⁴, em que há uma hierarquia instituída. Colaborando com essa perspectiva, a pesquisa de Castaman e Nogueira (2018), apontam para reflexões importantes acerca da práxis desses docentes, iniciantes e atuantes.

Durante todo o período, acontecem semanalmente encontros presenciais que visam à construção de proposta de ação docente que será realizada no semestre seguinte.

A experiência de estágio realizada pela primeira turma é descrita por Barreiro, Leon, Katrein e Freitas (2020) em uma obra que apresenta artigos construídos pelos professores em formação. É possível perceber que neste planejamento docente, os professores em formação elaboraram instrumento diagnóstico, visando à contextualização do planejamento da ação docente, e elaboraram o plano de ensino da disciplina de estágio, apresentados no Projeto de Intervenção, trabalho final de ADO I e III, conforme pode ser observado no regulamento de estágio (IFSUL, 2018).

As atividades de docência orientada II e IV são realizadas em sequência e, conforme o já mencionado, preveem 40h destinada à prática docente ao longo de um semestre. Adicionalmente, a atuação do professor em formação inclui o planejamento e o atendimento aos seus estudantes, para além do período de aulas. Esse planejamento se materializa em planos de aulas entregues semanalmente, a partir de relatos e discussões que acontecem no coletivo dos professores em formação. Após cada aula, há, ainda, a exigência de escrita de reflexões sobre a própria prática, também entregues semanalmente (BARREIRO et al., 2020).

⁴⁴ A grafia SuperVisão, utilizada em publicação de Alarcão (2007), visa evidenciar que o conceito pode remeter a uma hierarquização. Assim, como o desejo é que estabeleça um trabalho de cooperação entre pares, o termo intervisão veio substituindo o mesmo.

Ao final, os professores em formação escrevem um relatório de estágio na forma de artigo reflexivo que visam à articulação de seu fazer docente com as construções teórico-conceituais que conseguem realizar, potencializando o seu desenvolvimento profissional docente.

Entretanto, é preciso que o estágio supervisionado não seja visto apenas como uma fase que colabora para o aprendizado de técnicas de ensino, pois, é uma etapa significativa do curso, possuindo sentidos distintos, para aqueles que nunca atuaram na docência do que para aqueles que estão na carreira (PIMENTA; LIMA, 2012).

A construção de uma competência pedagógica passa, necessariamente, pelos saberes didáticos, do conteúdo específico, das ciências da educação, da pesquisa e o saber do método que não podem atuar isoladamente sobre o professor. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 131).

Para os professores em formação, que nunca exerceram a profissão, egressos de diversos cursos, alguns de áreas reconhecidas pelo ensino tradicional, centrado na transmissão de conteúdos e em relações hierarquizadas, é o primeiro momento de desafiar-se a pensar em um ensino centrado nas aprendizagens, precisando partir da problematização de suas próprias experiências enquanto estudantes.

O estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência da aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 102).

O fato de o estágio realizar-se desde o primeiro semestre pode contribuir para que teoria e prática não sejam vistos como momentos distintos, colaborando com uma visão mais articulada.

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. (PIMENTA; LIMA, 2005/ 2006, p. 06).

A partir das falas dos entrevistados, é possível perceber que o estágio é apontado em momentos que envolvem os desafios enfrentados na formação dos profissionais tecnólogos e bacharéis, no que diz respeito à carga-horária dos estágios,

na imersão em modalidades diferentes, na articulação dos conhecimentos do curso no qual os professores em formação são egressos, no que tange à pandemia, o professor PC salienta, ainda, que essa “grande carga horária de estágio” é compreendida como um desafio, conforme segue:

[...] eu lembro que sempre foi muito desafiador nessa última versão do curso a grande carga horária da prática dos estágios. Realmente da necessidade que se tinha dos estudantes. Os professores em formação estarem muito rapidamente já em sala de aula, já em contato com a escola e depois imediatamente com a prática pedagógica. Então, eu penso que isso foi o que mais nos desafiou nas duas últimas reestruturas que a gente fez [...]. (Entrevistado PC).

Nesse contexto, é possível afirmar que o professor em formação inicia sua aproximação com a escola, com a sala de aula e com a docência orientada desde o início do curso. Essa aproximação é essencial para que o professor em formação conheça o seu futuro campo de atuação profissional, o ambiente de trabalho do professor, as tarefas e rotinas administrativas que envolvem a docência, o perfil dos estudantes da educação profissional, entre outras. Além disso,

[...] a coletividade de formação no estágio se constitui a partir do desenvolvimento da ação pedagógica. É essa constituição da coletividade que possibilita o movimento de formação de professor. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 74).

No *locus* de investigação, esse estágio apresenta-se dividido em Estágio Profissional Supervisionado e Estágio não obrigatório, conforme PPC (IFSUL, 2018).

Atividades de micro-ensino, mini-aula, dinâmica de grupo também ilustram a perspectiva em estudo. O entendimento de prática presente nessas atividades é o de desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, a priori, como necessárias ao bom desempenho docente. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 09).

O Estágio Obrigatório, também mencionado como Estágio Supervisionado possui o total de 300h, dividindo-se em atividades de docência orientada I, II, III e IV, o que representa uma carga horária significativa, comparada ao total de 1.410 horas, correspondentes ao total do curso. A partir dessa carga horária, evidenciam-se dois contrapontos necessários à reflexão acerca do estágio ofertado no curso, conforme segue:

[...] a carga-horária elevada de estágio somada ao fato de o curso ter ingresso semestral tem tornado a busca por campo de estágio nas diversas áreas de conhecimento um fator de grande dificuldade. Áreas como direito, enfermagem, jornalismo têm poucas oportunidades de estágio na cidade e, mesmo, na região. (BARREIRO; LEON; KATREIN; FREITAS, 2020, p. 11).

Ao mesmo tempo em que é oportunizado um período extenso, do primeiro ao último semestre do curso, para as atividades de docência orientada e de estágio, aos professores em formação a oportunidade de vagas para essa prática obrigatória e supervisionada é escassa.

Essa oferta de estágios, ainda ocorre em diferentes formas, a exemplo do PROEJA, nas formas concomitante, subsequente e integrado, como elencado no Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados:

O Estágio Curricular Supervisionado será desenvolvido em campo de estágio nas diferentes formas de oferta de ensino técnico. No caso de impossibilidade comprovada de oferta de estágio no nível técnico da educação profissional, o estágio poderá ser ofertado no nível médio. (IFSUL, 2018, p. 19).

Um aspecto apontado no Projeto Pedagógico do Curso e nas narrativas dos sujeitos e que é extremamente relevante para a formação dos futuros professores é a oferta de estágios na educação profissional e em sua área de origem, ou seja, o estágio do professor em formação, egresso do curso de Administração, será realizado em uma instituição que oferta a formação para a Educação Profissional, em componentes do eixo de Gestão e Negócios, por exemplo.

Segundo o entrevistado PB, é priorizada a realização do estágio na educação profissional, já mencionado na categoria ênfase na educação profissional, uma vez que os estudos realizados ao longo do curso visam à atuação desse professor nessa modalidade de ensino:

[...] a gente prioriza que o estágio deles seja feito na educação profissional, é uma característica desse curso que a gente tem no Campus Pelotas, do IFSul. (Entrevistado PB)

A relação apresentada pela entrevistada PC também leva em consideração a articulação dos conceitos e diálogos com as áreas de origem dos egressos. Ao ser questionada sobre os aspectos pedagógicos, como é realizado o entrelaçamento dos conhecimentos do curso de origem dos egressos e os conhecimentos específicos da formação docente, ela relata a contribuição do estágio na seguinte narrativa:

[...] basicamente essa relação entre o conhecimento do aluno da graduação com a da sua prática docente, ela vai ocorrer nessas nesses exercícios de sala de aula. Essas práticas que eles vão realizar nos seus estágios. Então, essa seria, digamos, a aproximação que a gente consegue fazer do conteúdo que ele já tem desenvolvido com a necessidade de estar trazendo esse conteúdo para um curso na área da educação profissional. (Entrevistado PC).

Os momentos de observação e de imersão em sala de aula também propiciam um ambiente favorável ao entrelaçamento dos saberes, da articulação com a área de origem dos egressos, como cita o entrevistado PD: *[...] eles acompanham assistindo aula de alguém, depois eles dão aula e são assistidos, aí sim é na sua área de atuação [...].*

Também é possível observar os momentos de prática a partir do texto do trabalho de uma egressa da primeira turma do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e de sua orientadora, conforme segue:

Hoje percebo o quão importante foi esse momento de prática para minha formação, afinal, hoje entendo que o professor, principalmente na área da História, não deve estar na posição apenas de transmissor do conhecimento como muito já ouvimos falar. Não priorizo, neste momento, o professor como figura de transmissão de conhecimento e sim aquele que troca e constrói aprendizagens com seus estudantes. (SILVEIRA; KATREIN, 2020, p. 25- 26).

Durante o estágio, reconhecido como um instrumento pedagógico (PIMENTA; LIMA; 2005/2006, p. 05), ao professor em formação também é oportunizada a possibilidade dessa articulação entre os saberes, entre a teoria e a prática, através das trocas de experiências, na relação que se estabelece com a pesquisa, em momentos em que ocorre a elaboração do planejamento e do acompanhamento das atividades previstas, da elaboração de materiais e do aprendizado construído junto ao supervisor de estágio, professor que possui experiência com a disciplina e que domina os conteúdos específicos a ela necessários, para que o professor em formação possa “[...] ultrapassar os muros de um fazer técnico”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 78).

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram. (PIMENTA; LIMA; 2005/2006, p. 07).

Essa análise crítica e o movimento reflexivo são fundamentais para o professor em formação, principalmente aos que estão iniciando essa imersão na escola.

O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. Assim, o médico, o dentista necessitam desenvolver habilidades específicas para operar os instrumentos próprios de seu fazer. O professor também. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. (PIMENTA; LIMA; 2005/2006, p. 07).

Os momentos ocorridos durante o estágio supervisionado, além de proporcionarem o encontro com o contexto escolar, também poderão auxiliar na construção e na compreensão da necessidade de articulações que colaborem para o enfrentamento dos desafios da docência. “O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 67-68).

No entanto, nesse período, o professor em formação também poderá vivenciar situações conflitantes e desafiadoras junto ao supervisor, conforme a narrativa a seguir:

[...] agora eu lembrei de uma das dificuldades muitas vezes com relação aos estágios dos alunos, a liberdade de docência desse aluno porque muitas vezes o professor diz assim: "eu aceito o aluno estagiário desde que ele siga o material que eu já tenho elaborado para a disciplina, ah ele siga os meus roteiros de práticas, enfim, que ele siga ministrando a disciplina da mesma forma que eu ministrava". E, às vezes, esse cerceamento, digamos assim, da liberdade do aluno acaba se transformando numa dificuldade dentro do curso. Porque ele não pode pensar algo fora daquilo ali. E, muitas vezes, algumas áreas de estágios, elas acabam sendo fechadas em função dessa inflexibilidade, digamos do professor está passando a turma para o aluno. (Entrevistado PA).

A concepção de docência que se apresenta na narrativa, expressa por uma perspectiva tradicional de ensino em que há o zelo por uma reprodução exata do conhecimento, entra em conflito com o que lhe é solicitado no estágio, uma prática centrada nas aprendizagens, que parta do que é significativo aos estudantes, podendo fazer com que esses professores em formação sejam expostos a:

[...] situações de desgaste, cansaço e desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas das escolas, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe de sua área de atuação. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 65).

O professor em formação necessita dialogar com o professor supervisor e buscar conquistar sua confiança. É interessante que, embora muitos desses professores em formação tenham elevada escolaridade em suas áreas específicas, ainda assim enfrentam dificuldades junto aos professores supervisores, conforme pode ser visto na fala do entrevistado PA. A relação entre o professor supervisor e o professor em formação inicia-se desde o momento da observação, momento em que o professor em formação iniciou sua imersão no cotidiano escolar e na sala de aula e é fundamental para o processo de articulação dos conteúdos específicos com os pedagógicos.

Já que, conforme pode ser observado, há uma ausência de componentes curriculares no curso que atendam aos conhecimentos específicos da área em que o professor em formação atuará: [...] *mas eu não vejo algum componente curricular assim ou alguma proposta específica que vá pensar articular todos esses [...].* (Entrevistado PC)

Ao analisar o projeto pedagógico do curso, é possível perceber que essa articulação é proposta na primeira e na terceira atividade elencada na matriz, intituladas Atividade de Docência Orientada I e Atividade de Docência Orientada III. Essas disciplinas possuem a carga horária de 60 horas, cada uma, totalizando 120 horas, o que talvez esteja dificultando o processo de construção e de articulação dos saberes propostos, devido ao tempo estabelecido para essa finalidade. A ementa dessa disciplina aponta o seguinte:

Construção e fortalecimento da identidade docente por meio da inserção no cotidiano escolar do Ensino Técnico de Nível Médio, possibilitando a articulação dos saberes acadêmicos, específicos e pedagógicos, e dos saberes da experiência na formação profissional. (BRASIL, 2018, p. 76, grifo da autora).

Diante disso, é possível reafirmar a importância de atividades que possibilitem essa articulação, bem como a construção da identidade do professor em formação nos movimentos que poderá realizar entre a atividade de docência orientada e as atividades realizadas no estágio, tais como a observação e a prática, por exemplo. “A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 62).

Embora o projeto pedagógico do Curso de Formação para Graduados não Licenciados tenha previsto essa possibilidade de articulação, ela ainda se apresenta como desafiadora e carece de atenção.

Essa carência já havia sido apontada por Claudino (2011), conforme citada no Estado do Conhecimento.

Encerra-se a categoria Estágios, reafirmando que, ainda que tenha as dificuldades apresentadas até aqui, por se tratar de um curso em que os professores em formação são oriundos de diferentes áreas do conhecimento, o que o diferencia das demais licenciaturas ofertadas, esse espaço, Estágio Profissional Supervisionado, é o espaço pensado para que de forma coletiva e colaborativa as articulações de saberes aconteçam, seja pelo grupo formado entre os professores em formação e os professores orientadores de estágio (professores de ADO), seja pelo trabalho empreendido entre o professor em formação e o professor supervisor de estágio (professor da disciplina em que estágio ocorre).

Diante disso, pode-se concluir que:

o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto de sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

O estágio, assim, “[...] caracteriza-se como atividade integradora do processo de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como interface entre a vida escolar e a vida profissional dos estudantes” e o estágio soma-se ao processo de entrelaçamento de saberes técnicos e pedagógicos com “a proposta de formação e a natureza da área de atuação profissional do egresso” e, ainda, “somando-se a isto a realização de uma prática reflexiva e autoformativa [...]”. (IFSUL, 2018, p. 18).

A partir dessas discussões, ficam latentes algumas questões que circundam o **Perfil dos professores em formação, o Reconhecimento do curso e a Diplomação**⁴⁵ que integram a quarta e última categoria que será tratada a seguir.

⁴⁵ Categoria 4 - (iv) Perfil dos professores em formação, Reconhecimento do Curso e Diplomação.

O perfil dos professores em formação é aqui tratado a partir das titulações e formações anteriores dos mesmos, as áreas em que cursaram graduação e/ou pós-graduação e possível experiência docente.

As informações que dão origem a essa categoria são oriundas das narrativas dos entrevistados, professores formadores, bem como de documentos, tais como a Portaria IFSUL n. 27/2021, o quadro de formatura da primeira turma de egressos do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, exposto no saguão da instituição, e informações disponibilizadas por três egressos contatados⁴⁶. Cabe ressaltar que apenas os ingressantes no segundo semestre de 2018 foram aqui listados, que correspondem à turma mencionada.

Na construção do perfil dos professores em formação são abordados os temas que se referem ao nível de escolaridade, às contribuições do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, à colocação no mundo do trabalho e à titulação desses egressos.

No que diz respeito ao perfil daqueles que buscam o Curso de Formação para Graduado não Licenciados, apresenta-se o texto do Projeto Pedagógico do referido curso (IFSUL, 2018), retomando o que foi anteriormente mencionado no capítulo de metodologia, e a concepção do entrevistado PA. No Projeto Pedagógico do Curso em questão consta que o perfil profissional é o seguinte:

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

Colaborando com esse perfil, apresenta-se o trecho da narrativa do entrevistado PA, que, ao ser questionado sobre a sua percepção com relação aos elementos que contribuem para o processo de formação dos graduados não licenciados e sobre as contribuições percebidas no decorrer da formação pedagógica em questão, menciona o seguinte:

⁴⁶ O contato foi realizado com três professoras em formação, egressas do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e que, anteriormente, realizaram a formação inicial nos cursos de Agronomia, Ciências Biológicas e História.

[...] o pessoal que vem procurar a formação tem um perfil já bem claro, digamos assim. Ele tem uma formação de graduação, alguns já têm uma pós-graduação, especialização, mestrado, doutorado, enfim, mas eles buscam uma complementação da parte pedagógica. (Entrevistado PA).

Na fala do entrevistado fica evidente o nível elevado de escolaridade dos estudantes que procuram o curso de formação, o que se aproxima do próprio perfil de professores encontrados na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, em que a maioria é mestre e/ou doutor, conforme dados encontrados na Plataforma Nilo Peçanha⁴⁷. Pode-se pensar em pelo menos três razões que reforcem esse perfil: a valorização da titulação na carreira e em concursos públicos, o reconhecimento da importância (ou centralidade) do desenvolvimento de saberes atinentes aos conteúdos específicos e a necessidade de conhecimento no nível da Educação Básica para a atuação desses profissionais.

Com relação ao conhecimento para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, é possível afirmar que o Mestrado em Educação e Tecnologias, ofertado pelo IFSul, *Campus* Pelotas, apresenta essa possibilidade aos seus discentes, que se dá por meio das atividades realizadas no decorrer do curso e na oferta de estágio de docência orientada (obrigatório apenas para bolsistas CAPES), que, no meu caso, ocorreu na própria instituição de formação, no Curso de Licenciatura em Computação.

Nesse sentido, é possível que alguns dos professores em formação se aproximem do curso em busca de um diploma, tal qual já havia sido apontado na pesquisa de Claudino (2011), no Estado do Conhecimento, ao pesquisar estudantes de uma especialização que habilitava à docência: “Constatou-se, pelos depoimentos dos alunos, que a maior contribuição do curso é o certificado, pois assim podem participar de concursos públicos concorrendo igualmente com os demais professores formados na área”. (CLAUDINO, 2011, p. 127).

Ainda que essa possa ser uma de suas intenções, o diploma, na percepção do entrevistado PA, ao disparar o terceiro questionamento do roteiro de entrevista, que buscava desvendar a percepção dos professores formadores acerca dos elementos que contribuem para o processo de formação dos graduados não licenciados e as contribuições percebidas no decorrer desta formação, a principal característica que

⁴⁷ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 28 out. 2022.

surge, em relação aos professores em formação, seria a busca por se tornarem bons professores e por se prepararem a futuros processos seletivos:

Ou seja, como eles podem ser bons professores. Então, me parece dentro da busca desses alunos que estão procurando fazer essa formação, a principal característica que poderia contar dos alunos seria essa, eles buscam ser bons professores, e aí com essa busca eles estão tentando também se qualificar para que de repente num processo seletivo para um cargo de professor efetivo ou mesmo substituto, eles tenham as qualidades necessárias que consigam fazer uma boa pontuação e serem efetivados no cargo [...]. (Entrevistado PA).

Além da possibilidade de ingresso em concursos públicos, os egressos do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados podem fazer o uso do seu diploma em processos seletivos, para concorrerem a vagas em instituições das esferas pública e privada. Geralmente, nesses processos seletivos, o diploma obtido no curso de formação pedagógica agrega na pontuação do candidato à vaga, além de apresentar um diferencial no seu currículo.

O entrevistado PA, ainda menciona que os professores em formação “*buscam ser bons professores*”, através da qualificação, da interação com a escola, com o cotidiano escolar e com aspectos referentes à compreensão de suas próprias histórias de vida, o que é corroborado por Cunha (1989):

[...] quando se fala de BOM PROFESSOR, as características e/ou atributos que compõem a ideia de “bom” são frutos do julgamento individual do avaliador. É claro que a questão valorativa é dimensionada socialmente. O aluno faz a sua construção própria de bom professor mas, sem dúvida, esta construção está localizada num contexto histórico-social. Nela, mesmo de forma difusa ou pouco consciente, estão retratados os papéis que a sociedade projeta para o BOM PROFESSOR. Por isto ele não é fixo, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço. (CUNHA, 1989, p. 64).

O tempo e espaço dessa construção é o contexto da Educação Profissional e Tecnológica atual e, o fato do Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados acontecer numa instituição a esse fim destinada, permite que esses professores em formação vivenciem essa realidade ao longo de todo o curso, apropriando-se da cultura dessa instituição e do que pode ser compreendido como um “Bom Professor” no processo de sua formação, dentro do próprio Instituto Federal, local onde o curso está estabelecido.

Na narrativa, o entrevistado PA ainda menciona que os professores em formação dizem respeito à colocação/posição que esses profissionais buscam no

mundo do trabalho, através de concursos e seleções que exigem a formação pedagógica ou que até mesmo pontuam pela sua certificação, fatores apontados anteriormente, quando citado o Edital 040/2020, para ingresso de professores no IFSul, e na pesquisa de Remor (2015) no Estado do Conhecimento.

Com relação ao perfil desses professores em formação, oriundos de todas as áreas, conforme mencionado na narrativa do entrevistado PB, o caminho buscado para construir a unidade formativa é a ênfase na Educação Profissional. O entrevistado relata que o curso já recebeu “parceiros de todas as áreas”. [...] *Então a gente aceita, a gente aceita, mas a gente dá ênfase para a educação vinculada ao trabalho. (Entrevistado PB).*

Outro destaque importante mencionado na narrativa desse professor, é que:

[...] Apesar da formação pedagógica para graduados não licenciados habilitar para tudo, não existem licenciaturas específicas por modalidades, então é um curso que habilita para dar aula na educação básica, como toda licenciatura, mas a gente tem uma ênfase para a educação profissional no nosso curso. (Entrevistado PB).

Além da ênfase destacada no projeto de curso e na narrativa do professor entrevistado, estão presentes aspectos relacionados ao público-alvo que faz parte da caminhada do curso de formação, nas suas diferentes roupagens, seja como especialização ou como graduação, no curso atual, ofertado como formação pedagógica e apresentado como licenciatura.

No que se refere ao público-alvo, é possível perceber que os professores em formação da primeira turma são oriundos de diferentes áreas, conforme observa-se no quadro a seguir, publicado na Portaria IFSul n.º 27, de 27 de setembro de 2021, que estabelece o ato de reconhecimento do Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, *Campus* Pelotas, exclusivamente para fins de expedição e registro de diplomas, no âmbito do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Salienta-se que a referida portaria foi retificada pela Portaria IFSul n.º 28, de 1 de outubro de 2021, alterando o nome do estudante concluinte (professor em formação) Renan Humberto para Renan Humberto Lunardello Fonseca⁴⁸.

⁴⁸ Portaria IFSul nº 27/2021. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/portarias>. Acesso em: 27 out. 2022.

Nome completo do/a Estudante Concluinte	Curso do Diploma da Graduação	Título do Diploma da Graduação
Beatriz da Silva Ribeiro	Análise de Sistemas	Bacharel em Análise de Sistemas
Bianca Cruz Silveira	História	Bacharela em História
Cristiane Mariliz Stöcker	Agronomia	Engenheira Agrônoma
Daiana Kaster Garcez	Ciências Biológicas	Bacharela em Ciências Biológicas
Fabiana Fedatto Bernardon	Bacharelado em Ciências Biológicas - Modalidade Biologia Animal	Bacharel em Ciências Biológicas
Júlia de Souza Silveira	Ciências Biológicas	Bacharela em Ciências Biológicas
Louise Vargas Ribeiro	Ciências Biológicas	Bacharela em Ciências Biológicas
Luciane Kickhöfel Martinez	Comunicação Social	Bacharela em Comunicação Social, Publicidade e Propaganda
Mateus Avila de Oliveira	Administração	Bacharel em Administração
Natália Garcia Pinto	História	Bacharel em História
Lunardello Fonseca	Design Digital	Bacharel em Design Digital
Renan Humberto	Design Digital	Bacharel em Design Digital

Figura 2 - Expedição e registro de diplomas.
 Fonte: Portaria IFSul nº 27/2021.

Na Figura 2, destacam-se os estudantes concluintes (professores em formação), os cursos em que esses professores em formação realizaram sua primeira formação inicial e os respectivos títulos dessas graduações. Com isso, é possível perceber que o perfil de ingressantes na primeira turma do referido curso é diversificado, reafirmando o que foi dito anteriormente com relação aos ingressos, oriundos de todas as áreas, e a possibilidade de articulação e discussão com áreas distintas das Ciências Humanas, Exatas, etc.

Destaca-se que a primeira turma que ingressou com 31 profissionais⁴⁹, das distintas áreas apresentadas, formou primeiramente 12 professores. Além disso, apresenta somente egressos de cursos de bacharelado, embora a oferta do curso e o público-alvo tenham possibilitado o ingresso de oriundos dos cursos de graduação em tecnologia.

As pesquisas de Soares e Oliveira (2015), descritas no estado do conhecimento, também apontam o ingresso de profissionais egressos de cursos de bacharelado e de tecnologia das áreas de Ciências Sociais Aplicadas, como o curso de Administração, bem como, da área das Ciências Humanas, como a Licenciatura em Pedagogia, por exemplo. Remor (2015) também assinala que os sujeitos por ele pesquisados, egressos do Programa de Formação Pedagógica (PROFOP) são das áreas de Administração (26%), Ciências Contábeis, Direito, Gestão em Modas e Normal Superior.

Dessa forma, é possível reafirmar a diversidade das áreas dos sujeitos que buscam a formação pedagógica, constituindo-se como importante característica desses cursos, bem como a diversidade como constituinte do perfil dos professores em formação.

Também vale ressaltar que, conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2015, “§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida”. (BRASIL, 2015, p. 12).

Dessa maneira, é dever do Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados garantir a compatibilidade entre a área de formação desse candidato e a habilitação pretendida, o que ocorre pelo título atribuído em seu diploma, conforme poderá ser observado na sequência e o campo de realização de estágio de docência, conforme já mencionado.

Como elo que unifica as práticas e construções pedagógicas, está a ênfase na Educação Profissional, através dos estágios, colaborando na caracterização do curso em questão e constituindo o perfil desse egresso, conforme se observa na fala do professor B, e já tratado em categoria anterior:

⁴⁹ O IFSul, *Campus* Pelotas, quando o estudante efetua o trancamento nas primeiras semanas de aula, chama os candidatos em sequência para vaga remanescente.

E a gente prioriza que o estágio deles seja feito na educação profissional, é uma característica desse curso que a gente tem no Campus Pelotas, do IFSul. (Entrevistado PB).

Apesar de todas as mudanças necessárias para adequação em termos de legislação, os recortes aqui apresentados reafirmam que a ênfase na Educação Profissional segue presente e demonstrando o diferencial da licenciatura ofertada a graduados não licenciados, mencionada no Projeto Pedagógico do curso.

Na atuação deste profissional, destaca-se o exercício da docência nas diversas áreas do conhecimento conforme a graduação do egresso, bem como as demais funções de magistério previstas na legislação, com ênfase na modalidade da educação profissional de nível técnico. (IFSUL, 2018, p. 13).

Essa ênfase é evidente, principalmente, nas Atividades de Docência Orientada e em disciplinas que constam na matriz curricular do referido curso, tais como, Fundamentos e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica I (40 h/a) e de Fundamentos e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica II (40 h/a), totalizando 80 horas-aula de atividades. A primeira discute, inicialmente, as bases conceituais em EPT e trata da História e legislação da EPT. A segunda apresenta o Currículo e Políticas para EPT e trata de questões referentes ao acesso e permanência.

A partir das narrativas, emergem algumas questões que colaboram para a discussão acerca da formação que é ofertada aos profissionais que buscam o curso, uma delas diz respeito à “complementação pedagógica”, que aqui fora é ilustrada como um “alicerce” na busca desses profissionais para se tornarem “bons professores”.

Ao questionar os entrevistados sobre a certificação ofertada aos egressos, a narrativa do entrevistado PA salienta a dificuldade de entendimento e do reconhecimento do curso como uma licenciatura.

Outra questão é a nomenclatura adotada na fala dos professores investigados, pois, ao narrar sobre a formação e a busca dos sujeitos apresentam as seguintes nomenclaturas: Complementação Pedagógica (PA), Curso de Formação (PA), Licenciatura (PA, PC), Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (PB).

As disputas sobre nomenclaturas e conceitos constituem uma das partes mais visíveis desse campo de investigação que se mostra tão complexo como o próprio trabalho, como atividade humana em constante devir. Para os

profissionais que exercem a atividade docente na EPT os desafios são múltiplos face a complexidade desse território, arena de profundas disputas, repleta de conflitos e contradições (SILVA; CARVALHO, 2017, p. 604-605).

As nomenclaturas mencionadas, não só no curso que é *locus* desta investigação, mas, também, as observadas nos cursos que estiveram evidentes na construção do Estado do Conhecimento, como por exemplo: Programa Especial de Formação”, denotam a diversidade exposta nas propostas de formação voltadas à Educação Profissional, e uma lacuna no que diz respeito ao lugar ocupado no campo de formação desses profissionais que, no curso pesquisado, apresentam-se ao final como licenciado com habilitação em “sua área de graduação”, a exemplo em História.

Até o momento, evidencia-se que não havia ocorrido a visita realizada pelo MEC, em função da necessidade de reconhecimento do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados.

Diante disso, como medida para certificar a conclusão do referido curso aos professores formados, utilizou-se da Instrução Normativa PROEN/IFSUL, que estabelece normas para a emissão de certificados, atestados e diplomas de conclusão para o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, emitida pelo Pró-Reitor de Ensino em Nº. 5, de 14 de dezembro de 2021. (IFSUL, 2021). Com isso, os egressos passaram a receber o certificado de conclusão do curso, obtendo o título de licenciado com habilitação em (sua área de graduação).



Figura 3 - Diploma de Licenciada com Habilitação em Ciências Biológicas.
Fonte: documento institucional.

A titulação de “licenciado” já destaca uma mudança significativa no percurso formativo que ocorre no IF Sul, *Campus* Pelotas, pois, em sua trajetória, os cursos anteriores eram ofertados em propostas voltadas ao caráter emergencial e provisório, em outros níveis.

Agora, assumindo essa identidade desde o Projeto Pedagógico do Curso, publicado em 2018, o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, nível de graduação, revela uma oportunidade de formação em licenciatura ainda não conhecida. Pois, o que se tem na literatura, até o presente, são ofertas de cursos de licenciatura para disciplinas propedêuticas da Educação Básica.

Nesse sentido, cabe ressaltar o avanço da trajetória anteriormente apresentada, de um percurso de formação que era ofertado em outros níveis e que antes de tornar-se licenciatura, habilitava professores ao exercício da docência para atuar na educação profissional, formação reconhecida como equivalente, mas que não apresentava a mesma proporção.

Com relação à diplomação, é fundamental destacar que após a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e as adequações realizadas no currículo do curso anterior (nível de especialização), o egresso do Curso de Formação para Graduados não Licenciados, foco desta investigação, torna-se licenciado e habilitado ao exercício da docência na educação básica, caso dos cursos técnicos de nível médio.

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

I - cursos de graduação de licenciatura;

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

III - cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015, p. 08 -09).

E, ainda:

§ 4º Os cursos descritos no *caput* poderão ser ofertados a portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação. (BRASIL, 2015, p. 13).

Mas é relevante destacar que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. (PIMENTA, 1999, p. 16-17).

Dentre os critérios apontados no projeto pedagógico do curso para a diplomação do professor licenciado, estão previstos os seguintes:

Art. 2º As atividades curriculares são componentes curriculares obrigatórios para obtenção da certificação final e emissão de diploma, conforme previsão do Projeto Pedagógico de Curso. (IFSUL, 2018, p. 48).

Após a integralização da carga horária total do Curso, incluindo prática como componente curricular, atividades complementares, estágio supervisionado e trabalho de Conclusão de Curso, o aluno receberá o diploma com o título de LICENCIADO EM (SUA ÁREA DE GRADUAÇÃO). (IFSUL, 2018, p. 09).

No que se refere ao título, o projeto do curso em questão aponta que o egresso do curso será licenciado em sua “área de formação”, no entanto, após a reunião e Instrução Normativa PROEN/IFSUL, Nº. 5, de 14 de dezembro de 2021, os egressos passaram a receber o título de licenciado com habilitação em (sua área de graduação). O que contradiz a narrativa do professor B, no trecho seguinte:

Apesar da formação pedagógica para graduados não licenciados habilitar pra tudo, não existem licenciaturas específicas por modalidades, então é um curso que habilita pra dar aula na educação básica, como toda licenciatura, mas a gente tem uma ênfase para a educação profissional no nosso curso. (Entrevistado PB).

Entende-se que o entrevistado tomou como ponto de partida o projeto pedagógico de curso, construído a partir das discussões ocorridas e da colaboração do Núcleo Docente Estruturante. Também cabe recordar o citado anteriormente, com relação aos profissionais egressos de áreas que já possuem a oferta de curso de graduação em licenciatura, como o caso da Biologia, mas que ao realizar o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, estará licenciado em sua área de atuação, para atuar em todos os níveis da educação, mesmo tendo realizado o seu estágio apenas na educação profissional, foco do referido curso.

Após as recentes discussões e instrução normativa já mencionada, a habilitação segue específica à área de graduação do egresso e, conforme o PPC (IFSUL, 2018), no caso de o egresso possuir mais de uma graduação ele deverá optar por uma delas para realizar a formação e receber o diploma.

Ainda que a habilitação do egresso seja na área de graduação do egresso,

E aí então, para emissão de diplomas inclusive, saiu uma portaria especial só para emissão de diplomas, só para a aprovação do que foi agora no mês de outubro porque os estudantes tinham se formado e a gente, e a escola, o IF ainda não estava conseguindo emitir os diplomas em função dessa não, não reconhecimento. Aí foi que saiu, foi emitida então essa portaria autorizando a emissão de, de, somente para emissão de diplomas para aquelas pessoas que já tinham formado até que venha a visita de reconhecimento, então os estudantes que se formam, que vão se formar agora no outro semestre eles podem fazer a formatura sem ter o diploma mesmo sem ter o reconhecimento.

[...] Eu digo assim, em linhas gerais, ele foi mais ou menos isso. Então daí ele foi aprovado e está em andamento, e aí eu, nós estamos esperando a visita de reconhecimento! Para ver se o curso está, atende, ao que é, porque sempre na visita de reconhecimento tem uma entrevista com os estudantes, tem uma entrevista com os servidores, tem também análise de tudo que consta no currículo do curso e aí os avaliadores vão dizer! Como resultado se ele está atendendo aos requisitos e ao que a gente espera do curso. (Entrevistado PD).

É importante ressaltar que a pesquisa e parte dessas vivências narradas pelos entrevistados ocorreram durante a pandemia, portanto, é fundamental destacar alguns desafios relatados nesse percurso e pautados a seguir:

[...] É a primeira turma se formou durante a pandemia, eles tiveram que fazer o seu último estágio durante a pandemia.

[...] O último ciclo de estágio, eles tinham feito toda a programação em ADO 3, para a presencial e tiveram que refazer toda a formulação, pra trabalhar no, de forma remota. Num momento em que nem os professores titulares das disciplinas sabiam muito bem como trabalhar, eles encararam isso? E a gente formou na primeira turma 11 estudantes!

[...] vinte e cinco agora. Não, mas a primeira turma eram trinta. (ingressantes no curso).

[...] Pelos limites de acompanhamento de estágio. A gente acabou tendo que limitar pela dificuldade de conseguir acompanhar o estágio. (Entrevistado PB).

Na primeira turma do curso ingressaram 31 profissionais, mas, conforme a narrativa do entrevistado PB, formaram-se 12 professores, no primeiro ato de colação de grau, conforme pode ser visto no quadro de formatura exibido no saguão da instituição, que virá na sequência, e 15 professores⁵⁰ até o mês de outubro de 2022, chegando quase a metade do número de ingressantes:



Figura 4 - Quadro de formandos.

Fonte: Professor homenageado - Manoel José Porto Júnior.

⁵⁰ SUAP/IFSUL. <https://suap.ifsul.edu.br/>. Acesso em 26 out. 2022,

O quadro de formatura apresenta 11 egressos, acredita-se que o outro professor tenha realizado a colação de grau apenas em gabinete, e que não tenha participado das fotos para confecção do referido quadro.

Esses egressos receberam a titulação no modelo de certificado de conclusão do curso, conforme Anexo I da Instrução Normativa PROEN/IFSUL Nº 5, de 14 de dezembro de 2021, que apresenta a seguinte redação:

Certificamos que [nome completo da/o concluinte], filha/o de [nome do pai e da mãe] nascida/o em [data] na [cidade-estado] concluiu neste estabelecimento o Curso de Formação para Graduados não Licenciados, tendo obtido o [(título de Licenciado com habilitação em “nome do curso do diploma de graduação da/o concluinte)] na data de [dia] de [mês] de [ano]. (IFSUL, 2021, p. 03).

Esse texto deixa evidente que os professores que concluíram o curso estão licenciados, habilitados em seus cursos de origem e de acordo com a sua escolha, caso tenham mais de uma graduação.

Nesse sentido, outra divergência apontada diz respeito à diplomação e ao texto do Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e nas narrativas dos entrevistados, que geralmente é atribuída aos concluintes de cursos de graduação, passa a ser considerada uma “certificação”.

Art. 4º 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 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.

Art. 5º A diplomação em licenciatura, de que trata o art. 4º, permite contemplar, mediante comprovação, a atuação docente em componentes curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no âmbito do Eixo ou Área Tecnológica de competência associada à formação técnica de nível médio do profissional graduado. (BRASIL, 2022, p. 02-03).

Embora as narrativas, o PP do curso e a referida Instrução Normativa façam referência ao termo certificação, o diploma é emitido conforme a Figura 5.

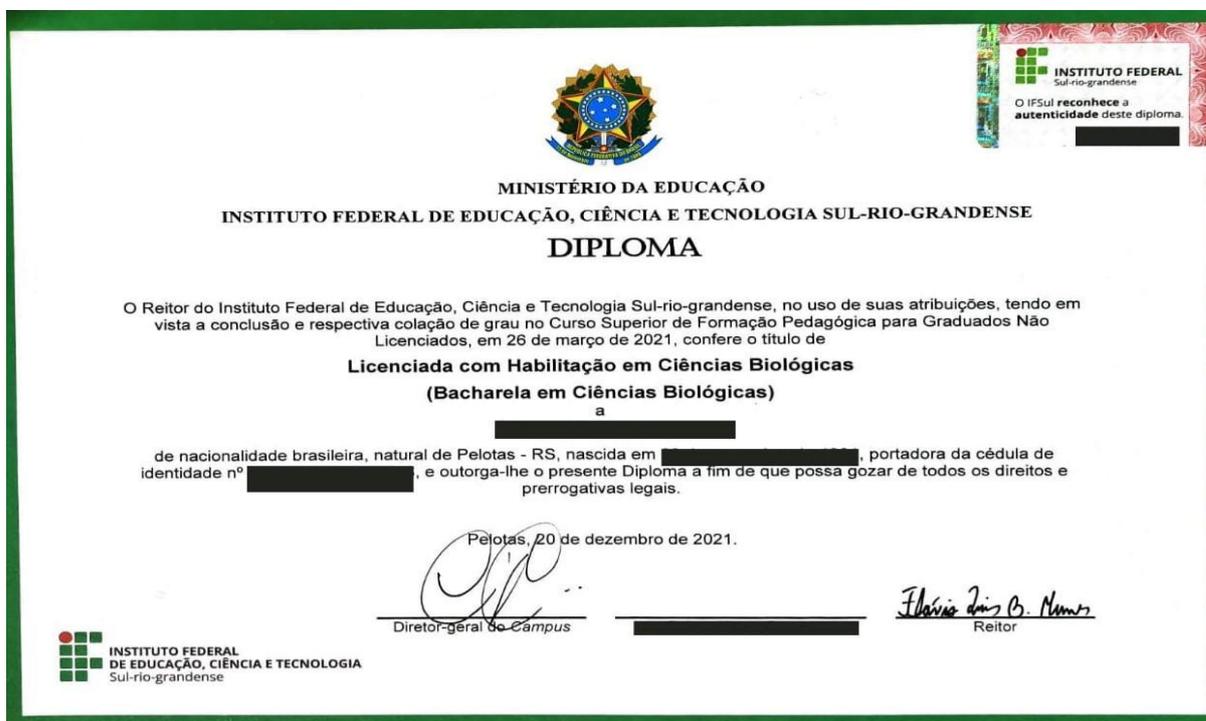


Figura 5 - Diploma de Licenciada com Habilitação em Ciências Biológicas.
Fonte: documento institucional.

A Figura 5 mostra o diploma emitido à egressa do curso, licenciada com Habilitação em Ciências Biológicas, em que lhe confere a licença para atuar na Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ou seja, essa professora poderá atuar tanto na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a qual o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados possui ênfase, como nos demais citados, o que sinaliza uma preocupação no que diz respeito à formação desses professores que não aparentam dialogar com diversas necessidades específicas que possam colaborar com a formação necessária para ensinar crianças, na educação infantil e ensino fundamental, como ocorre, por exemplo, em Cursos de Pedagogia. Esse apontamento tem como base o apresentado em sua matriz curricular (IFSUL, 2018).

Além da articulação na matriz curricular, seriam fundamentais os estágios supervisionados na educação infantil e no ensino fundamental, para que fosse possibilitado ao professor em formação vivências neste âmbito, o que impactaria em

condições estruturais, no quadro de professores formadores, na carga horária do curso e de estágios, entre outros.

A partir disso, sabendo que o professor egresso estará licenciado e que poderá atuar em disciplinas específicas de sua graduação escolhida, nos níveis citados, e que o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados possui ênfase na EPT, propõe-se a reflexão de como esse docente assumirá essas atribuições.

Nessa perspectiva, ao questionar o entrevistado PC sobre a certificação dada e a viabilidade dela, surge a seguinte narrativa:

[...] O recorte dos conteúdos e ensino que vocês desenvolvem quer dizer o... ele é específico da área profissional. Ele está dentro de um campo. Então eu sempre entendi dessa forma. Eu me sinto quando, assim, esse é o sentimento que eu tenho de ser quando tu dizes que tu formas professor para atuar. De maneira geral uma licenciatura para atuar tanto na área profissional como não eu tenho esse sentimento, eu tenho essa preocupação. Que a gente não discute os próprios componentes curriculares, muitos deles, que dão todo um aporte teórico para vocês depois tentar as práticas de vocês lá nas escolas profissionais, eles fazem esse recorte para educação profissional. Eles fazem, alguns não. Trabalham com uma educação como, como um todo. A gente sabe, mas quando a gente vai discutir o ensino a gente vai discutir a questão do ensino para educação profissional. Então, as nossas demandas, os nossos tencionamentos, de fazer, de fazer aproximações dos conteúdos, entende? De tentar de alguma forma desafiar vocês a pensar, olhar o contexto, olhar a realidade, olhar que aproximações podem fazer, todas elas estão dentro do campo da educação profissional [...]. (Entrevistado PC)

Na narrativa do entrevistado, estão presentes questões que se referem à especificidade da área de atuação profissional, em que são apontadas preocupações atinentes a falta de diálogo de alguns componentes curriculares ofertados no curso, mencionando que uns fazem o recorte para a área de atuação na qual o curso tem ênfase.

Nesse sentido, a professora formadora sinaliza a preocupação com as demandas da formação desses profissionais, no que diz respeito à aproximação dos conteúdos e de seu contexto, e reafirma a proposta de um trabalho no âmbito da educação profissional. Isso corrobora com o questionamento anterior, que trata da licença que o professor, egresso do curso, obtém para atuar na Educação Básica, e com a necessidade de problematização dessa titulação, que possibilita a atuação dos professores em disciplinas específicas, possibilitando que isso ocorra na Educação Básica.

Com relação à formação inicial ofertada pelo Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, não resta dúvida sobre o seu foco, no entanto, o

que se percebe é que a formação que abrange a Educação Básica como um todo, ainda é incipiente, o que causa inquietações nos professores formadores. No que se refere aos estágios, já discutido anteriormente, fica nítida a lacuna dessa titulação, embora o corpo docente tenha a formação suficiente para atuar e orientar os estágios supervisionados. Ainda, é importante ressaltar que a estrutura curricular e, também, a física, não aparentam ser suficientes para dar conta de tamanha demanda.

Contudo, é necessário que haja uma reflexão sobre a abordagem destacada a seguir, na narrativa o entrevistado PB, que já atuou como professor formador e como gestor no referido curso.

Da primeira turma, vários professores já estão exercendo atividades, passaram em concurso, conseguiram. É claro que dependendo da habilitação, da graduação, da formação inicial, tem mais viabilidade de conseguir espaço no mundo trabalho, do que em outras. Mas volto a dizer [...] a gente optou por não fazer esse recorte, a gente aceita todo e qualquer aluno. Eu vou dar um exemplo, esses tempos um pessoal, uma antropóloga, perguntou se podia fazer o nosso curso. Eu disse “pode! Vai sair licenciado em Antropologia”. Tem essa disciplina no currículo do Ensino Médio? Não. Entendesse? Poderá vir a ter algum dia? Quem sabe? Filosofia já saiu e Sociologia já saiu e voltou. Entendeu? Então, a gente não pode criar isso. [...] então, eu acho que a caixinha das disciplinas é uma coisa bem complicada, é bem ruim. E cria essa linguagem, esses conceitos e categorias que só são reconhecidos pelas pessoas da própria disciplina. E que isso afasta muito as disciplinas da totalidade e da realidade concreta, eu acho que sim. Então, do nosso ponto de vista, a maneira de atuar nisso, é nós não limitarmos licenciado em que que vai ser, vai ser de acordo com a graduação que entrar. (Entrevistado PB).

Essa narrativa possibilita que o olhar acerca das especificidades seja ampliado, também mostra a necessidade de trabalho para atendimento às novas diretrizes e políticas educacionais que estão sendo implementadas para a formação de estudantes e de professores. O entrevistado assume o distanciamento de muitas disciplinas da totalidade, mas aponta uma questão importante no que se refere ao perfil dos professores egressos e as suas respectivas graduações.

Ainda, durante a pesquisa e elaboração da tese, é relevante destacar algumas mudanças que ocorreram nas diretrizes de formação de professores. Embora o foco da pesquisa esteja no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, ancorado na Resolução CNE/CP nº 2/2015, cabe evidenciar que outras quatro resoluções trataram as diretrizes de formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica durante esse breve período:

- a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 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)⁵¹.

- a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021⁵², que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e em capítulo XXVII trata da formação docente na EPT;

- a Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022⁵³ - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).

- a RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, DE 30 DE AGOSTO DE 2022 Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019⁵⁴ - 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).

Embora essas resoluções tenham sido publicadas neste interstício, substituindo inclusive a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, que sustenta a oferta do curso investigado, foi estabelecido prazo para adequação dos cursos que já haviam atendido à resolução de 2015 e, sendo assim, o Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, até o momento, final de 2022, não sofreu quaisquer alterações nesse sentido. Ainda assim, optei por anunciar aqui essas novas resoluções como forma de apontar que elas abrem espaço para outras pesquisas e indagações sobre o curso investigado.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, modificada em seu art. 27 pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, apresenta o seguinte texto com relação aos prazos para seu cumprimento:

Art. 27. Fica fixado o prazo limite de até 4 (quatro) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial

⁵¹ <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

⁵² <https://anup.org.br/legislacao/resolucao-cne-cp-no-1-de-5-de-janeiro-de-2021/#>

⁵³ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192

⁵⁴ <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4054/resolucao-cne-cp-n-2>

de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução⁵⁵. (BRASIL, 2022, s. p.).

Art. 30. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. (BRASIL, 2019, s.p.).

A partir disso, entende-se que a oferta de cursos de formação inicial poderá ocorrer conforme as diretrizes fixadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, sendo permitida a oferta, pelas instituições de ensino, até o mês de dezembro de 2023, cursos que se amparem nas diretrizes estipuladas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, o que reforça a necessidade de reflexões e problematizações acerca das mudanças que vêm ocorrendo no cenário educacional, e que impactam diretamente na formação inicial e continuada de professores.

É com preocupação que se vê a mudança nas normas e regulamentações que sustentam a formação de professores, uma vez que nem sempre representam avanços e ampliação na qualidade da formação. Cabe destacar que o fato de o curso estar ancorado na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que apresenta as diretrizes curriculares de formação e que tratam de todas as licenciaturas, incluindo a pedagogia, talvez tenha lhe conferido a capacidade de superar a fragmentação e a dicotomia presentes historicamente nos cursos destinados à formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica, bem como o caráter emergencial e provisório atribuído aos cursos de formação pedagógica ao longo dos anos. Colaborando com isso, a narrativa do entrevistado PB aponta que:

A certificação é habilitada em... a área da formação inicial. Licenciado, quer dizer, licenciado em... a área da formação inicial. Bem, é um curso novo, mas eu acho que era mais difícil a gente ter o aceite da licenciatura em concursos e tudo mais, do que hoje o Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados. Já que ele tá numa lei que estabelece as diretrizes da formação docente. (Entrevistado PB).

Assim, pode-se perceber que o curso constrói um reconhecimento social, e constitui-se como uma licenciatura, o que amplia o campo de atuação de seus

⁵⁵ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 30 DE AGOSTO DE 2022 (*) Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 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).

egressos e consolida uma identidade formativa capaz de superar as históricas formações emergenciais e provisórias, conforme debatido anteriormente.

Os resultados apresentados neste capítulo colaboram com a apresentação da seguinte tese: **o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, em 2018, ao ser estabelecido como licenciatura, com base na Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, constituiu-se em um curso inovador e apresenta-se como alternativa de formação inicial docente, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica, para bacharéis e tecnólogos, passível de superar o caráter emergencial e provisório presente nas formações anteriores.**

Além do que foi problematizado até aqui, destaca-se que, embora o curso tenha formado a primeira turma e a instituição tenha emitido os respectivos diplomas, a visita de reconhecimento não havia ocorrido, até a finalização desta pesquisa, no mês de novembro de 2022.

Encaminho, na sequência, as considerações finais da pesquisa, buscando evidenciar as questões e objetivos de pesquisa anunciados e de que maneira foram por mim contemplados ao longo de todo esse texto de tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e tudo o que envolveu o caminho percorrido no doutoramento precisam ser apresentados à banca examinadora, à comunidade acadêmica e à sociedade, para que os resultados destes quase cinco anos, de intenso e dedicado trabalho, sigam contribuindo para o campo de formação de professores.

Enquanto professores-pesquisadores é preciso que tenhamos ética, comprometimento, responsabilidade e que sejamos ousados nesta aventura de tamanha intensidade que é a vida docente e a pesquisa neste campo.

Nesta pesquisa, busquei colaborar com a discussão acerca da formação inicial, em especial, com aquela destinada aos graduados não licenciados, bacharéis e tecnólogos, e convidar outras pesquisadoras e pesquisadores para refletirem sobre os cursos de formação pedagógica e os aspectos que os envolvem. A formação é discutida levando em consideração a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que apresenta as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior, incluindo os cursos de formação pedagógica para graduados, ainda assim, é fundamental destacar, a defesa pela formação para o exercício da docência.

Cabe destacar que a pesquisa foi realizada em meio a um dos maiores desafios que surgiram na área da saúde e na sociedade, a pandemia - COVID-19, que afetou as famílias do Brasil e do mundo, causou medo, provocou o isolamento, acarretou restrições, inclusive de circulação e de permanência nas ruas e em instituições - como o caso da UFPel e do IFSul, onde eu desenvolvia os estudos, e que ficará marcado pelas milhares de pessoas que não venceram a doença.

Neste percurso, tornei-me mãe da Marina, que motivou a conclusão desta tese e fortaleceu o meu percurso enquanto pesquisadora. Sabe-se que a pessoa, a professora, a pesquisadora, a mãe e outros papéis que assumimos, fazem parte do nosso eu. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. (NIAS, 1991).

Pensar e pesquisar sobre a formação de professores foi uma tarefa satisfatória e, ao mesmo tempo, de muita responsabilidade. Embora esta não seja a primeira vez que realizo pesquisas no campo da educação, o percurso não foi fácil. Além da pandemia, o cenário político e educacional foi afetado por disputas e mudanças que impactaram nas diretrizes de formação inicial e continuada de professores, na oferta

de cursos de formação para graduados não licenciados, nas formas de titulação desses profissionais, dentre outros encaminhamentos no âmbito educacional.

Visando apresentar neste capítulo os resultados desta pesquisa, retomo ao objetivo traçado: **analisar e compreender como se constitui o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Pelotas**. O curso é destinado a formar professores graduados não licenciados e tem como público-alvo os egressos dos cursos de bacharelado e de tecnologia, sendo ofertado na modalidade presencial.

A formação investigada é realizada neste instituto, pioneiro na formação pedagógica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com a oferta do Programa Especial de Formação Pedagógica no final da década de 90. É relevante destacar que essa instituição dispõe de ensino público e gratuito, o que permitiu a minha formação como professora, especialista e mestra em Educação, após a conclusão do bacharelado em Administração. Além disso, atuei na instituição como estagiária e, depois, como professora, na Coordenadoria de Ciências Humanas e suas Tecnologias, no eixo de Gestão e Negócios, experiência que possibilitou minha atuação em cursos de Educação Profissional e Tecnológica, na Educação Básica e na Educação Superior.

A formação pedagógica no IFSul, *Campus Pelotas*, além de toda essa experiência no que diz respeito à formação de professores, passou por mudanças significativas nas ofertas que decorrem das últimas décadas até chegar ao Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, que teve a aprovação, a implementação e o ingresso da primeira turma de formação inicial de professores, no nível de graduação, no ano de 2018, após a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Anteriormente a este curso, a formação pedagógica ocorria no Curso de Pós-Graduação para Educação com Habilitação para a Docência, no nível *lato sensu*, e em outros cursos oferecidos pela instituição no percurso de formação, desde a década de 90.

Partindo de todo esse histórico e refletindo sobre as considerações que devo apontar, vejo a importância de reafirmar a necessidade de oferta de uma formação que habilite profissionais para atuar na docência, principalmente, na EPT, pois, no Brasil temos cursos superiores de graduação que não possuem a oferta de licenciatura, mas que recebem constantemente a demanda por profissionais para

atuarem na docência em escolas públicas, privadas, sistemas de ensino - Sistema S, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituições de ensino superior, além de cursos preparatórios para concursos públicos.

Também é fundamental destacar a colaboração de outros pesquisadores da área, vista na realização do mapeamento de pesquisas, reconhecido como Estado do Conhecimento, o que colaborou para evidenciar as temáticas que foram tratadas na Educação Profissional e Tecnológica nos últimos dez anos. Nessa etapa, na maior biblioteca digital Brasileira, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram localizados apenas 16 trabalhos, entre teses e dissertações, a partir dos descritores “Educação Profissional e Tecnológica” e “Formação Pedagógica”, que, posteriormente, foram refinados para um total de 7 trabalhos. As pesquisas seguiram, com os mesmos descritores, no Portal de Periódicos CAPES, resultando no total de 32 periódicos.

Esses trabalhos foram analisados e aproximados em três categorias: Concepção de docência na EPT; Formação de professores para EPT e; Pesquisa e história da docência na EPT. Esse mapeamento, além de reiterar a escassez de publicações científicas que cercam o tema desta pesquisa, evidenciou aspectos que tangenciam a formação de professores para a EPT, o desenvolvimento profissional docente, a prática docente, o perfil docente, a profissionalidade docente, os estágios supervisionados nos cursos de formação pedagógica, as diretrizes e políticas da formação inicial e continuada e outros aspectos.

O estudo permitiu, também, reiterar a carência de bibliografia e de publicações que tratam da Educação Profissional e Tecnológica, percebidas durante o Mestrado. E, durante o doutorado, foi possível fazer esse apontamento com relação aos cursos de formação pedagógica, às novas licenciaturas – ofertadas a graduados não licenciados, bacharéis e tecnólogos, e acerca da formação desses profissionais que se tornam licenciados em uma área específica e que adere à graduação.

Durante a investigação, também foram encontradas diferentes nomenclaturas para descrever os cursos de formação pedagógica ofertados no decorrer dos últimos anos. Essas nomenclaturas se referem à oferta de cursos de Complementação Pedagógica, Curso de Formação Pedagógica, Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, Programa Especial de Formação, Graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica, Graduação em Licenciatura Plena para

Graduação de Professores, Graduação em Curso Superior de Formação de Professores de Disciplinas Especiais, Graduação em Licenciatura Plena - Esquema II, Graduação em Licenciatura Plena Currículo Especial Química. Esse percurso é notado por formações realizadas em caráter emergencial e provisório, que, a partir dos movimentos que emergem após a Resolução CNE/ CP nº 2/2015, passam a apresentar uma nova natureza, com a oferta da licenciatura para graduados não licenciados em disciplinas específicas.

Nessa caminhada é imprescindível destacar que a formação inicial para graduados não licenciados é fundamental para a construção de saberes inerentes à docência, como os saberes docentes, pedagógicos, didáticos e que são oportunizados durante a realização do curso investigado, através de leituras, diálogos, trocas, pesquisas e de reflexão sobre temáticas, problematizadas nas aulas e no espaço do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, na realização de atividades de docência orientada, no estágio supervisionado, obrigatório na formação foco desta investigação, bem como na imersão no professor em formação em escolas e instituições de ensino.

A formação de professores apontada nesta pesquisa, que agrega profissionais de diversas áreas de conhecimento e com distintas experiências, somada a dos professores em formação, apresenta-se desafiadora e potente. E, ainda, a oferta e a titulação em licenciatura para áreas em que possibilitam somente a titulação em bacharelado e/ou tecnologia, permite que esses profissionais possam atuar de forma qualificada na Educação Básica e de conhecerem as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica.

Embora o curso tenha como público-alvo os bacharéis e tecnólogos, conforme citado anteriormente, um aspecto que é relevante destacar diz respeito à procura e o ingresso de profissionais egressos de cursos que possuem a oferta de licenciatura. Isso instiga a reflexões que tangenciam a formação ofertada pelos cursos de licenciatura, sobre a formação e a ênfase do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, a matriz curricular e a proposta de formação do referido curso, a forma disponibilizada para o ingresso, bem como, os estágios realizados na Educação Profissional e Tecnológica, entre outros aspectos.

Percebo que os resultados começam a reverberar, inclusive neste sentido, quando ocorre a formação de profissionais de áreas da Administração, do Direito, de

Engenharia e de outras que são historicamente conhecidas pela sua vertente tradicional e tecnicista, e que encontram, no curso investigado, o ensejo para a realização de trocas e de reflexões, a partir do movimento que se faz na formação pedagógica, na tentativa de articular os conhecimentos e de permitir que haja uma construção significativa que resultará na formação ofertada aos professores em formação. Esse movimento tem como base o Projeto Pedagógico do Curso, sendo entrelaçado pelos professores formadores, pelos orientadores de estágio e pelos supervisores de estágio, que articulam e possibilitam a constituição do professor que realiza a formação estudada.

Atualmente, o curso, herdeiro de constantes modificações e disposições apresentadas em resoluções que mudam seu rumo conforme os movimentos que decorrem do cenário político e trazem outras diretrizes de formação de professores, impactando, com isso, em mudanças estruturais, no quadro de professores, na oferta de vagas aos profissionais, entre outros fatores, consolida-se agora como Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, *locus* dessa pesquisa, a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2015, utilizada como balizadora para adaptação do curso, conforme consta no Projeto Pedagógico do curso, do ano de 2018.

Embora não sejam tratadas nesta pesquisa, é importante mencionar que os movimentos prosseguem e, durante o percurso de investigação, observei outras normas e diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica, que instituíram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), assim como, aquelas voltadas à Educação Profissional e Tecnológica, que tratam da Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação), dificultando a permanência e a constância das políticas de formação de professores.

Ainda assim, é possível afirmar que as políticas para formação de professores trazidas pela CNE/CP nº 2/2015, apresentam mudanças na formação inicial de professores para Educação Profissional e Tecnológica, o que permite a inserção de profissionais de diversas áreas, formando licenciados na respectiva área de formação de cada um (área escolhida, caso o sujeito tenha mais de uma formação).

É relevante destacar que essas formações passaram por transformações que emergem do viés político e da valorização atribuída, ou não, a elas, em cada momento que vivenciamos. Percebo que tivemos avanços significativos, mas, também,

retrocessos no que diz respeito à valorização dos professores e na formação exigida para a atuação desses profissionais no campo educacional.

Na etapa da análise de dados, foram realizadas a caracterização do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e a análise da proposta de formação do respectivo curso. A partir disso, emergem quatro categorias que tratam da Formação – ênfase na Educação Profissional; da Caracterização e Atuação dos Professores Formadores; dos Estágios; do Perfil dos Professores em Formação, do Reconhecimento do curso e Diplomação.

Para atendimento aos objetivos específicos, busquei analisar a proposta de formação do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, os docentes que atuam, a matriz curricular, o estágio supervisionado e outros aspectos discutidos nas categorias de formação.

Ao abordar o curso em questão, com relação à precarização do trabalho docente, é possível apontar aspectos que esbarram em questões estruturais, na carga horária, no ingresso dos professores, no exercício profissional e no tempo disponibilizado para dedicação dos professores formadores ao curso, provocando a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores e pelas instituições que prezam pela implementação e oferta da formação inicial de professores, visando um ensino de qualidade e que possibilite a formação humana dos envolvidos.

Esses professores formadores apresentam uma colaboração diferenciada na oferta desta licenciatura, pois, em destaque apresentam um *Know-how* que corrobora para uma formação integral dos professores em formação, uma vez que, geralmente, atuam em cursos de nível médio e superior, o que lhes possibilita fazer uso da própria experiência docente de proximidade aos estudantes dos cursos técnicos e superior como fonte de aproximação dos professores em formação, já que enfrentam os mesmos desafios em seu dia a dia, ser professor da educação técnico-profissional.

O estudo permite inferir que, para além das mudanças que ocorreram na estrutura curricular do curso pesquisado, a modificação na titulação provoca reflexões acerca da formação inicial e do caminho percorrido pelos cursos de licenciatura para bacharéis e tecnólogos, que por sua vez exigem uma formação de outro âmbito. As análises mostram a invisibilidade de professores que atuam na EPT em disciplinas específicas e a dificuldade de identificação da formação desses profissionais, o que impossibilita saber se são bacharéis, tecnólogos e/ou licenciados, bem como, obter

um panorama estatístico preciso da necessidade de formação desses profissionais para atuação nas escolas e instituições citadas anteriormente.

No processo de análise foram identificados desafios com relação à caracterização e o reconhecimento do curso como uma licenciatura, o que pode se dever às constantes mudanças que ocorreram na oferta das formações anteriores e, principalmente, pelo histórico de se configurar como adaptação do curso ofertado antes da implementação do atual, uma pós-graduação. Isso se apresenta, inclusive, na dificuldade de reconhecimento social do curso junto à comunidade e à sociedade, em que a licença para o exercício da docência, obtida por bacharéis e tecnólogos, é questionada. Isso impacta diretamente na profissionalização docente e nas dificuldades que derivam da não exigência de formação pedagógica aos profissionais em editais de concursos públicos e nos diferentes processos seletivos, inclusive, pela própria Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, mas não só.

É possível afirmar, ainda, que a proposta de estágio supervisionado apresentada no Projeto Pedagógico se entrelaça ao narrado pelos professores formadores, ao relatarem o processo de orientação e de acompanhamento das atividades em consonância com o que está documentado, o que reforça a importância da construção de uma proposta que aponta para um trabalho coletivo, em que os sujeitos se tomam parte desse processo.

Destaco a importância das atividades de docência orientada, permitidas no decorrer do curso e a obrigatoriedade do estágio supervisionado, exigido a todos os professores em formação, incluindo aqueles que possuem experiência docente, possibilitando a profissionalização e a imersão dos professores em formação com a Educação Profissional e Tecnológica, ênfase que o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados propõe.

Embora as potencialidades estejam presentes, é preciso ressaltar algumas dificuldades do processo, pois, tudo isso demanda dos professores formadores o atendimento a todos os ingressantes do curso, oriundos das diversas áreas do conhecimento, que apontam a dificuldade no que tange à carga horária disponível para essa demanda. Além do atendimento na instituição do curso, orientam os professores formadores em estágio *in loco*, permitindo o acompanhamento das atividades de docência, de docência compartilhada e de trabalho coletivo.

Também é importante destacar que o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados apresenta-se como espaço de resistência, no que se refere aos embates acerca da educação profissional, através do coletivo de professores formadores que o compõe.

Assim, no decorrer desta pesquisa, a tese foi sendo construída e consolidada, traduzindo-se em: **o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, em 2018, ao ser estabelecido como licenciatura, com base na Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, constituiu-se em um curso inovador e apresenta-se como alternativa de formação inicial docente, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica, para bacharéis e tecnólogos, passível de superar o caráter emergencial e provisório presente nas formações anteriores.** Dessa forma, a principal contribuição da pesquisa firmou-se no que se refere à análise de um dos primeiros Cursos de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados ofertados após a publicação das diretrizes curriculares de formação e que aguarda visita para reconhecimento do curso, prevista para ocorrer no mês de dezembro deste ano.

Por fim, analisar o Projeto Pedagógico do Curso, interpretar o texto da Resolução CNE/CP n. 2/2015, ouvir atentamente os professores formadores, entendendo a importância das vozes das professoras e professores, e da sua posição na formação humana das pessoas que passam pelas escolas e demais instituições escolares, permite reafirmar a importância dos estudos no campo de formação de professores e desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Supervisão da Prática Pedagógica**: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. 2.ed. Coimbra: Almedina, 2007.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016. 230p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARREIRO, C. B.; CAMPOS, V. S. de. Requisitos de ingresso na docência: o caso dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. In: **Seminário Regional Sul de Educação Profissional e Tecnológica**, I, 2021, Blumenau, SC. Anais do I Seminário Regional Sul de Educação Profissional e Tecnológica - SEPT 2021. Anais... Blumenau: IFC, 2021.
- BAZZO, V.; SCHEIBEL. De volta para o futuro. retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos Da Escola**, v. 13, n. 27, p. 669–684, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>. Acesso em: dez. 2022.
- BRASIL. Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 23 de abr. 2021.
- _____. Decreto Nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. Crêa o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 23 de abr. 2021.
- _____. Decreto-Lei Nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 abr. 2021.
- _____. Decreto-Lei Nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-norma-pe.html>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- _____. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2021.

_____. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 25 mai. 2021.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jun. 2021.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 02/97. 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: 11 jan. 2023.

_____. Parecer CNE/CEB N.º: 31/2005: Consulta sobre a Resolução CNE/CP nº 2/97, que 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 (art. 10). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jul. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb031_05.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

_____. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7. Acesso: em 03 jun. 2021.

_____. Resumo Técnico Censo da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 09 dez. 2019.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Seção I, p.8-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 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 nov. 2022.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, 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). 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: 10 mai. 2022.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=240741-rcp002-22&category_slug=agosto-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 nov. 2022.

_____. Ministério da Saúde. O que é a Covid-19? 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus#:~:text=A%20Covid%2D19%20%C3%A9%20uma,transmissibilidade%20e%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20global>. Acesso em: 06 out. 2022.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CARNEIRO, I. S. P.; Magda; CAVALCANTE, M. M. D. A Produção Acadêmica da Formação de Professores na Educação Profissional. **HOLOS**, [S.l.], v. 3, p. 201-227, set. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5993>. Acesso em: 02 jun. 2021.

CARVALHO, O. F. de. Tendências da Relação Trabalho/Educação no Contexto da Globalização. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.3>. Acesso em: 08 jul. 2021.

CARVALHO, M. C. A. de. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: Entre disputas, negações e resistências. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 46, p. 202-215, jul./set., 2021. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8923/5840>. Acesso em: 10 dez. de 2022.

CASTAMAN, A. S.; NOGUEIRA, C. G. CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 15, p. 6052, ago. 2018. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6052>. Acesso em: 27 jun. 2021.

CLAUDINO, J.C.. **Formação de professores para a educação técnica de nível médio: análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR**. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/706/1/CT_PPCGTE_M_Claudino%2c%20Jane%20Carla_2011.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

CORDÃO, F. A.; CURY, C. R. J. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CIDADANIA E TRABALHO. **Boletim Técnico SENAC**, RIO DE JANEIRO, V. 32, N. 1, jan./abr., 2006. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/download/326/309/>. Acesso em: 17 nov. 2022.

COSTA, B. S. **Influência da formação pedagógica na prática do docente de EPT**. 2013. v, 92 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14952>. Acesso em: 11 mai. 2021.

CRUZ, S.P. da S.; VITAL, T. R. da S.. A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: análise de concursos públicos para docente. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 37-46, mar. 2014. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1999>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CUNHA, M. da. Docência na universidade, cultura e avaliação Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DXcxqSxXBNRv7P4cX7QDBnb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2021.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias etendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e

revelando seus benefícios. Curitiba, **Educar em Revista**, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 24 out. 2022.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2004.

DIAS, A. P. M. **Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: transitando entre a exigência legal e a formativa**. 2020. 168 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3156>. Acesso em: 12 jun. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940–956, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 17 dez. 2022.

FRANCO, M. C. A Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.3>. Acesso em: 08 jul. 2021.

FREIRE, M. M. B. de O. **Representações sociais de professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPB sobre formação docente**. 2019. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27141>. Acesso em: 10 mai. 2021.

GADAMER, H. **Verdade e Método I**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: **UNESCO**, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 17 nov. 2022.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HERNANDES, M. H. P. B. M.; BARREIRO, C. B. Trajetórias de formadoras de professores: os desafios do desenvolvimento profissional docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 20, n. 65, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26442>. Acesso em: 30 mai. 2021.

IFSUL. Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas, 2015. Disponível em: https://moodle.ifsul.edu.br/reitoria/pluginfile.php/3538/mod_resource/content/1/Projeto_Pedagogico_Institucional_-_27-04_-_ok%20%283%29.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

_____. Instituto O Campus Pelotas. Pelotas, 2017. Disponível em: <http://pelotas.ifsul.edu.br/institucional/o-Campus-pelotas>. Acesso em: 09 jul. 2020.

_____. História do Curso de Formação de Professores do IFSUL - Campus Pelotas. Formando professores desde 1999. Disponível em: <http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/fpg/historia.html#atas-section>. Acesso em: 03 abr. 2020.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024 do IFSUL. Pelotas, 2020. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/1334-pdi-2020-2024-ifsul>. Acesso em: 14 out. 2022.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados. Pelotas, 2018. Disponível em: <http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/fpg/PPC.pdf>. Acesso em 18 ago. 2021.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados. O Campus Pelotas. Pelotas, 2020. Disponível em: <http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/252>. Acesso em: 25 de março de 2020.

_____. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. 2020. BARREIRO, Cristhianny Bento; LEON, Adriana Duarte; KATREIN, Beatriz; FREITAS, Luciane de Araújo (ORG.). Editora IFSul: Pelotas-RS. Disponível em: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraifsul/catalog/view/180/34/266-1>. Acesso em 20 out. 2022.

_____. Edital 16/2021. Dispõe sobre o Processo Seletivo para ingresso no CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS NÃO LICENCIADOS, para o segundo semestre de 2021, no Câmpus Pelotas. Disponível em: <http://pelotas.ifsul.edu.br/editais/campus-pelotas/editais-2021/edital-16-2021-processo-seletivo-para-o-curso-de-formacao-pedagogica-para-graduados-nao-licenciados>. Acesso em jun. 2022.

_____. Portaria IFSul n.º 27, de 27 de setembro de 2021 - Estabelece o ato de reconhecimento do Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, *Campus* Pelotas, exclusivamente para fins de expedição e registro de

diplomas, no âmbito do Instituto Federal Sul-rio-grandense. (Retificada pela Portaria IFSul n.º 28, de 1 de outubro de 2021).

_____. Instrução Normativa PROEN IFSulnº 5, de 14 de dezembro de 2021. Pelotas, 2021.

_____. Resolução Câmara De Ensino/PROEN/IFSulnº 07, de 12 de abril de 2022. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados – *Campus Pelotas*, para vigor a partir do segundo período letivo de 2021. Disponível em: <http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/download/documento/2603>. Acesso em: 22 jul. 2022.

_____. Edital nº 10/2022. Dispõe sobre o Processo Seletivo para ingresso no CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS NÃO LICENCIADOS, para o primeiro semestre de 2022, no Câmpus Pelotas. Disponível em: <http://pelotas.ifsul.edu.br/editais/campus-pelotas/editais-2022/edital-10-2022-selecao-para-curso-de-formacao-pedagogica-para-graduados-nao-licenciados>. Acesso em: 03 jun. 2022.

_____. Editalnº 12/2022, de 08 de abril de 2022. Seleção Interna para professor(a) do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados. Disponível em: <http://pelotas.ifsul.edu.br/editais/Campus-pelotas/editais-2022/edital-12-2022-credenciamento-de-docentes-para-curso-de-formacao-pedagogica-para-graduados-nao-licenciados>. Acesso em: 03 jun. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2004.

KREUTZ, D. H.; WELTER, C. B. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, 2017, vol. 2, n. 11, PPC. 13 – 24. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/437>. Acesso em: 30 mai. 2021.

KUENZER, A. Z. Palestra. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.3>. Acesso em: 08 jul. 2021.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 35-86.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga Neto. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LIMA, F. B. G.; SILVA, K. A. A Concepção de Formação de Professores nos Institutos Federais: Um Estudo dos Discursos Políticos. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 3-12,

mar. 2014. ISSN 1807-1600. Disponível em:
<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1987>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MACHADO, L. R. de S. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287. Acesso em: 02 jul. 2021.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. 2008. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/licenciatura_propostafinal.pdf.

_____. Organização da Educação Profissional e Tecnológica por Eixos Tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.16, p. 89-108, jan./ jun. 2010. ISSN 1516-4896.

_____. O Desafio da Formação dos Professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbydBpTjC4TwYf4gRB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2022.

_____. Formação Docente para a Educação Profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cad. Pesq., São Luís**, v. 26, n. 4, p. 200-216, out./dez. 2019. Disponível em:
<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13061>. Acesso em: 05 abr. 2022.

_____. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 08-22, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em:
<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

MALDANER, J. J. A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, 2017, Vol.2(13), PPC.182-195. Disponível em:
<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811/pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 8.ed.São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1), 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MENEGHEL; S. M.; WESTPHAL, L. V. **Expansão dos cursos de licenciaturas no Brasil período de 2010 a 2018**. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campinas Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68596>. Acesso em: 06 jul. 2021.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, P. V. **A formação pedagógica dos professores do ensino técnico: para além da instrução**. 2017. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11917/Miranda_Pauline_Vielmo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 10 mai. 2021.

MIRANDA, P. V.; PEREIRA, A. dos R. Contextos Históricos e Políticos da Educação Profissional Brasileira nos últimos trinta anos. **Revista COCAR**, Belém, V.12. N.24, p. 171 a 192 – Jul./Dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1908>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p.154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. 2008.

NIAS, J. "Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self". In *Educational Research and Evaluation* [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: _____. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000. 215p.

_____, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto ed., 2007. 215p.

_____. A.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. **Ser Bacharel e Professor: Dilemas na Formação de Docentes para a Educação Profissional e Ensino Superior**. Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012.

OLIVEIRA, R. de S.; SALES, M. A.; DA SILVA, A. L. G. PROFESSOR POR ACASO? A docência nos Institutos Federais. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 17, n. 37, 2017. DOI: 10.31496/rpd.v17i37.1115. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1115>. Acesso em: 1 out. 2022.

OTTE, J. ARAUJO, J. J.; ORTH, M. A. **Formação de Professores para Trabalhar nos Cursos da Educação Profissional e Tecnológica**. In: Formação docente: experiências metodológicas, tecnológicas e práticas / Organizador Clécio Danilo Dias da Silva. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

PACHECO, E. Os Institutos Federais uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. de A.; Vieira, M. M.M. A Distância da Rede Federal de Educação Brasileira: Análise das Produções Acadêmicas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, 2015, Vol. 2, n. 9, PPC. 22 – 31. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3558/1261>. Acesso em: 18 mai. 2021.

PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 17 ago. 2021.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. **Estágio e Construção da Identidade Profissional Docente**. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (Org). Estágio e Docência. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 246p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTO JÚNIOR, M.; ARAUJO, J. J.; ESLABÃO, L. da C. Uma trajetória de contradições e disputas: formação docente na ETEFPel/CEFET-RS/IFSul-Campus Pelotas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 129-143, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 11 jan. de 2023.

RAMOS, P. P. **As políticas de formação de professores: uma análise comparativa acerca das mudanças da Resolução n.º 02, de 1º de julho de 2015 e da Resolução n.º 02, de 20 de dezembro de 2019 sob o viés da Educação Profissional e**

Tecnológica. Dissertação, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-riograndense, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, 2022

RAMOS, P. P. **A formação do professor de Administração para a Educação Profissional Técnica: um estudo narrativo sobre a constituição da docência.** 2017. Dissertação (mestrado) - IFSul, 2017. Disponível em: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/repositorioinstitucional/catalog/book/101>. Acesso em: 16 nov. 2022.

REMOR, C. R. **Formação e profissionalização docente: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR - Campus Medianeira.** 2015. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124111>. Acesso em 20 abr. 2021.

RODRIGUES, M. R. S. L. **Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: uma experiência de um instituto federal.** 2015. 116 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20201/3/2015_MarcelaRubimSchwabLeiteRodrigues.pdf. Acesso em 11 mai. 2021.

RODRIGUES, M.R. S. L.; FREITAS, M. C. S.. FORMAR-SE PARA ENSINAR: experiência de um Instituto Federal. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 11, p. 51-70, abr. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4679>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ROLDÃO, M. do C. Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Noésis**. Revista Trimestral, n. 71, outubro/ dezembro de 2007. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf&sa=D&source=docs&ust=1666640513858155&usq=AOvVaw2QkHf7wImV6GWs6ZBaz6U2. Acesso em: 24 de out. 2022.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** 4. Ed.rev. Curitiba: ibpex, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; KOGUTI, M. C.; MANIESI, P. S. A formação do professor nos cursos de licenciatura: o que dizem os professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1639-1661, out./dez. 2017.

ROSSI, I. C. **Grupo de Estudos: espaço para a formação coletiva.** Produção Didático-pedagógica. Professor PDE. 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_idi_achione_rossi.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, F. L. G. R. Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Profissional: Identidades Profissionais Em Construção. **HOLOS**, [S.l.], v. 6, p. 156-177, out. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SILVA, C.; CARVALHO, O. Aspectos epistemológicos e pedagógicos da educação profissional e tecnológica: implicações para a prática docente. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 22, n. 49, p. 598- 618, set. 2016 a dez. 2016/ jan. 2017.

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, [S. l.]**, v. 24, n. 3, p. 167–187, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9459>. Acesso em: 27 jun. 2021.

SOUSA, E. P. et al. Formação Pedagógica Do Tecnólogo para atuação como docente no Instituto Federal Do Amapá – *Campus* MACAPÁ. **HOLOS**, [S.l.], v. 1, p. 1-12, dez. 2019. ISSN 1807-1600. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6899>. Acesso em: 25 jun. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 325p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VALLE, B. de B. R. do. Palestra. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.3>. Acesso em: 08 jul. 2021.

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, mar. 2016. ISSN 2447-1801. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3551>. Acesso em: 28 jun. 2021.

VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. de A. O Estágio Supervisionado Nos Cursos De Formação De Professores Para A Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.]**, v. 2, n. 17, p. e7569, dez. 2019. ISSN 2447-1801. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7569>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ZEICHNER, K. **Novos caminhos para o *practicum***: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.) Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.115-138.

Apêndices

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Apresentação dos objetivos da pesquisa

Objetivo Geral:

A pesquisa tem como objetivo geral analisar e compreender como se constitui o Curso de Formação Pedagógica do Instituto Federal Sul-rio-grandense, *Campus Pelotas*, destinado a formar professores graduados não licenciados.

Objetivos Específicos:

Caracterizar o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados;

Analisar a proposta de formação do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados.

Você concorda com as condições descritas no Termo de Consentimento Livre e esclarecido?

Questões da entrevista:

1) Como ocorreu o processo de constituição e aprovação do atual Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados?

2) Conte como foi a sua participação no processo de planejamento e implementação do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados.

3) Na sua percepção, quais são os elementos que contribuem para o processo de formação dos graduados não licenciados? Quais são as contribuições percebidas no decorrer desta formação?

4) Como foi a participação do grupo de docentes neste processo? Quais as principais dificuldades encontradas? Se houve, como fizeram para superá-las? Houve algum tipo de resistência em relação a alguma etapa da proposta?

5) Como o processo de formação vem se constituindo com as transformações ocorridas (antes, especialização, agora a partir da Resolução nº 2/2015)?

6) Com relação às adequações do curso à Resolução nº 2/2015, poderias relatar de que forma o curso foi repensado para atender a resolução? Quais foram as dificuldades encontradas, caso tenham ocorrido?

7) O que orientam as mudanças de especialização para graduação, além da Resolução nº 2/2015?

8) Na sua percepção, quais as evoluções percebidas na proposta do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados?

9) O curso sofreu algum impacto BNC Formação (Resolução nº 2 de 2019)? Houve alguma modificação? Existe alguma discussão na atualidade para adequar o curso às novas orientações previstas pela BNC formação ou mesmo pela Resolução nº 2/2019?

10) Qual é a certificação ofertada aos egressos? O que você pensa acerca desta certificação? É viável? Por quê?

11) Quanto aos aspectos pedagógicos, como é realizado o entrelaçamento dos conhecimentos do curso de origem dos egressos e os conhecimentos específicos da formação docente? Conte sobre como está organizado o currículo do curso.

12) Quanto ao público-alvo, são aceitos egressos de cursos de bacharelado da formação geral? Desde quando houve esta possibilidade?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora Responsável: Patrícia Porto Ramos

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças C. da Silva Medeiros Gonçalves

Pinto

Coorientadora: Profa. Dra. Cristhianny Bento Barreiro

Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação
(FaE)/Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Endereço: Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas-RS

Telefone: 53 99989.5651 (Patrícia Porto Ramos) / 53 32845536
(PPGE/FaE/UFPEL)

Concordo em participar do estudo intitulado **Curso de Formação Pedagógica do IFSul – Campus Pelotas: a formação de graduados não licenciados**. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será “analisar e compreender o processo de formação inicial de graduados não licenciados ofertado pelo Curso de Formação Pedagógica do IFSul – *CampusPelotas*”, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa.

Estou ciente de que a minha participação envolverá a realização de entrevistas.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado de que não existem riscos na participação neste estudo.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar da pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome _____ do _____ participante/representante legal: _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____

DATA: ____ / ____ / _____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel – Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas/RS; Telefone: (53) 32845536.

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

APÊNDICE C – Carta de Apresentação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Entrevistado:

Estou desenvolvendo um trabalho de Doutorado na Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas - PPGE/FAE, sob orientação da profa. Dra. Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto, e coorientação da profa. Dra. Cristhianny Bento Barreiro, que tem como objetivo “analisar e compreender o processo de formação inicial de graduados não licenciados ofertado pelo Curso de Formação Pedagógica do IFSul – *Campus Pelotas*”.

A sua participação é de fundamental para o prosseguimento desta pesquisa. Aproveitamos para destacar que o seu nome permanecerá em anonimato.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Contatos:

Patrícia Porto Ramos (53) 999895651 ou pelo e-mail: patriciaprifsul@gmail.com

Data: ____/____/2021.

Doutoranda: Patrícia Porto Ramos

Orientadora: Profa. Dr^a Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto.

Coorientadora: Cristhianny Bento Barreiro

Anexos

ANEXO A - Regulamento Geral de Estágios

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-
GRANDENSE
Campus Pelotas
Curso de Formação Pedagógica para Graduados não licenciados**

REGULAMENTO GERAL DE ESTÁGIO

Fixa normas para as Atividades de Estágio Obrigatório no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do Campus Pelotas, regido pela Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 e pela Resolução nº 80/2014 do Conselho Superior do IFSul.

**CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º O estágio é ato educativo que integra a proposta do projeto pedagógico do curso, devendo ser planejado, executado e avaliado em conformidade com o Regulamento de Estágio do IFSul.

Art. 2º O Estágio Obrigatório é considerado exigência do currículo do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e deve ser cumprido, no período letivo previsto na Matriz Curricular e em conformidade com a previsão do Projeto Pedagógico de Curso.

Art. 3º O Estágio Obrigatório desenvolve-se em cursos técnico-profissionais de escolas da rede municipal, estadual, federal e privada, denominadas Instituição Concedente.

Art. 4º Para realização do Estágio, o aluno deverá estar regularmente matriculado e frequentando o semestre em que há previsão de sua efetivação.

CAPÍTULO II

DA NATUREZA E DOS OBJETIVOS

Art. 5º O Estágio Obrigatório a ser desenvolvido a partir do primeiro semestre do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados integra as dimensões teórico-práticas do currículo e articula de forma interdisciplinar os conteúdos das diferentes disciplinas, por meio de procedimentos de observação, diagnóstico, planejamento de estratégias de intervenção, investigação, construção de projetos, planos de ensino, planos de aula, relatórios, etc..

Art. 6º O Estágio Obrigatório tem por objetivos oportunizar ao futuro profissional:

I – A articulação dos saberes acadêmicos, específicos e pedagógicos aos saberes da experiência na Formação Profissional;

II – A vivência da prática docente em situação real, possibilitando a reflexão sobre a prática;

III – O desenvolvimento de práticas colaborativas e investigativas de ação e reflexão pedagógicas.

CAPÍTULO III

DA ESTRUTURA, DURAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO

Art. 7º Conforme previsão do Projeto Pedagógico de Curso, o estágio obrigatório é realizado a partir do primeiro semestre, nos campos de estágio concedentes, perfazendo um total de 300 horas, distribuídas em Atividade de Docência Orientada I, II, III e IV.

§ 1º - As Atividade de Docência Orientada I e III compreendem 60 horas de atividades, cada uma. Estas atividades são distribuídas da seguinte forma:

15h – observação;

15h – docência compartilhada com o docente supervisor;

10h – atividades de intervenção (supervisão entre pares pedagógicos, colegas em formação);

20h – orientações; acompanhamento; construção de proposta de ação/intervenção (planejamento) (atividade realizada com o professor regente da disciplina de Atividade de Docência Orientada, presencialmente no IFSUL).

§ 2º - As atividades de docência orientada II e IV compreendem 90 horas de atividades, cada uma. Estas atividades são distribuídas da seguinte forma:

30h – orientações; acompanhamento; construção de proposta de ação/intervenção (planejamento) (atividade realizada com o professor regente da disciplina de Atividade de Docência Orientada, presencialmente no IFSUL);

40h – prática docente;

20h – escrita de relatório de estágio.

Art. 8º Para a organização prévia das atividades de estágio são previstas as seguintes providências:

§ 1º – Compete ao aluno:

I - Retirar, junto ao Coordenação de Estágio a Carta de Apresentação à Instituição Concedente, bem como a listagem de documentos a serem fornecidos à instituição acadêmica para a formalização do estágio.

II - Apresentar-se à Instituição Concedente pretendida, solicitando autorização para realizar o estágio;

III - Em caso de aceite, recolher os dados da Concedente para elaboração do Termo de Compromisso: Razão Social, Unidade Organizacional, CNPJ, Endereço, Bairro, Cidade, Estado, CEP, Nome do Supervisor de Estágio, Cargo, Telefone e e-mail.

§ 2º – Compete ao professor orientador de estágio:

I - apresentar o presente Regulamento ao estagiário sob sua orientação;

II - verificar a documentação organizada pelo estudante para a formalização do estágio, assinando os documentos necessários;

III - elaborar e pactuar com o aluno o Plano de Atividades a ser desenvolvido no estágio, incluindo a especificação da modalidade de avaliação, com a expressão dos respectivos critérios.

Art. 9º São consideradas atividades de estágio:

I – Atividades exercidas em ambientes escolares; atividades de extensão que envolvam oficinas, seminários, mesas redondas, projetos, dentre outros; atividades

preparatórias às práticas pedagógicas e de avaliação; elaboração de relatório parcial e final.

CAPÍTULO IV

DA SUPERVISÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Art. 10. A orientação do Estágio é de responsabilidade do(s) professor(es) regentes do estágio, designado pelo Colegiado / Coordenadoria de curso.

Parágrafo Único: O professor responsável pelo Estágio denominar-se-á Professor Orientador.

Art. 11. São atribuições dos Professor Orientador:

I - Organizar junto com o aluno o Plano de Atividades de Estágio e submetê-lo à aprovação no Colegiado / Coordenadoria de Curso;

II - Assessorar o estagiário na identificação e seleção da bibliografia necessária ao desenvolvimento da atividade de Estágio;

III - Acompanhar e avaliar o estagiário em todas as etapas de desenvolvimento de seu trabalho, através de encontros periódicos e visitas ao local de Estágio. Os encontros ocorrerão semanalmente e as visitas acontecerão a cada quatro semanas.

IV - Oferecer os subsídios metodológicos e orientar a produção do relatório de estágio;

V – Analisar e avaliar o relatório de estágio.

Art. 12. São atribuições do Professor Supervisor da Instituição/Campo de Estágio:

I – Receber e acompanhar o comparecimento do estagiário nos dias e horários previstos na Instituição/Campo de Estágio;

II – Promover ambiente de confiança e autonomia para o bom exercício das atividades do estagiário;

III – Informar o Professor Orientador acerca do desempenho do estagiário em suas atividades na Instituição/Campo de Estágio;

IV – Participar da avaliação das atividades de estágio dos alunos sob sua supervisão;

V – Elaborar avaliação parcial e final do desempenho do Estagiário.

CAPÍTULO V

DAS RESPONSABILIDADES E ATRIBUIÇÕES DO ESTAGIÁRIO

Art. 13. São responsabilidades e atribuições do Estagiário:

I - Desenvolver atividades de estágio de acordo com o Plano de Atividades elaborado e pactuado com o Professor Orientador e aprovado pelo Colegiado / Coordenadoria de Curso;

II - Observar horários e regras estabelecidas, tanto em relação à Instituição Concedente, quanto ao estabelecido no Termo de Compromisso e Regulamento do Estágio Obrigatório;

III - Comprometer-se com a comunidade na qual se insere e com o próprio desenvolvimento pessoal e profissional;

IV - Respeitar, em todos os sentidos, o ambiente de estágio, as pessoas e as responsabilidades assumidas nesse contexto;

V - Manter discrição e postura ética em relação às informações e às ações referentes à participação em atividades da Instituição Concedente;

VI – Planejar e registrar sistematicamente as atividades desenvolvidas no campo de estágio, conforme as orientações constantes neste Regulamento;

VII - Participar das atividades semanais de orientação e aprofundamento técnico e metodológico;

VIII - Comparecer no local de estágio nos dias e horários previstos, cumprindo rigorosamente o Plano de Atividades;

IX - Apresentar periodicamente os registros ao Professor Orientador, mantendo-o informado do andamento das atividades;

X - Zelar pela ética profissional, pelo patrimônio e pelo atendimento à filosofia e objetivos da Instituição Concedente;

XI - Elaborar os relatórios previstos e cumprir na íntegra o Regulamento Geral de Estágio.

CAPÍTULO VI

DA ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Art. 14. O Relatório de Estágio consiste na síntese descritiva e analítico-reflexiva de uma problemática oriunda das experiências desenvolvidas ao longo das atividades realizadas no Campo de Estágio, demonstrando seu desenvolvimento de profissionalidade docente de natureza investigativa;

Art. 15. O Relatório de Estágio caracteriza-se como uma produção individual a ser elaborada em conformidade com a estrutura e critérios estabelecidos neste regulamento, devendo ter o formato de um artigo.

Art. 16. Constituem itens mínimos para a estruturação formal do Relatório de Estágio:

I – Construção de uma problemática oriunda da prática docente realizada, em que conste o relato da atuação, caracterização do campo de estágio e a gênese do problema;

II – Apresentação de investigação que tenha contribuído com a compreensão do problema, metodologia, instrumentos;

IV – Análise e teorização;

V – Considerações Finais.

Art. 17. O Relatório de Estágio é avaliado segundo os seguintes critérios:

I – Clareza de conceitos

II – Embasamento teórico-metodológico;

III – Articulação teoria e prática a partir do exercício reflexivo sobre o fazer docente.

Art. 18. A apresentação pública da experiência documentada no Relatório de Estágio obedece ao seguinte regramento:

I – Seminário de apresentação entre os Estudantes.

CAPÍTULO VII

DA AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Art. 19. A avaliação do Estágio é de responsabilidade conjunta do Professor Orientador e do Supervisor de Estágio, a ser conduzida de acordo com o previsto na Organização Didática do IFSul, e respeitadas as normas deste Regulamento.

Art. 20. O aluno é considerado aprovado no Estágio se cumprir satisfatoriamente os seguintes aspectos:

- I – Responsabilidade e Interesse;
- II – Organização;
- III – Tomada de decisões;
- IV – Domínio dos conteúdos trabalhados;
- V – Domínio das estratégias utilizadas;
- VI – Relação teoria e prática.

Parágrafo único. O estagiário que, na avaliação, não alcançar aprovação, em qualquer uma das Atividade de Docência Orientada que compõem o estágio, deverá repetir a mesmo, não cabendo avaliação complementar ou segunda chamada.

CAPÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 21. Os casos omissos neste Regulamento serão resolvidos pelo Colegiado / Coordenadoria de Curso.

**ANEXO B - instrução normativa PROEN/IFSul nº 5, de 14 de dezembro de
2021**



INSTRUÇÃO NORMATIVA PROEN/IFSUL Nº 5, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2021

Estabelece normas para a emissão de certificados, atestados e diplomas de conclusão para o curso Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

O PRÓ-REITOR DE ENSINO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, no uso da atribuição que lhe confere o art. 27 do Regimento Geral, resolve:

Art. 1º Esta Instrução Normativa estabelece as normas para a emissão de certificados, atestados e diplomas de conclusão para o curso Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

Art. 2º Na emissão do certificado de conclusão deve constar as seguintes informações:

- I - nome completo da/o concluinte;
- II - nome do pai e da mãe da/o concluinte;
- III - data e local de nascimento da/o concluinte;
- IV - nome do curso;
- V - título de formação;
- VI - habilitação conforme o título do diploma de graduação da/o concluinte;
- VII - título do diploma de graduação da/o concluinte; e
- VIII - data de conclusão.

Parágrafo único. O Anexo I apresenta o modelo do certificado de conclusão que deve ser utilizado para o curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no âmbito do IFSul.

Art. 3º Na emissão do atestado de conclusão deve constar as seguintes informações:

- I - nome completo da/o concluinte;
- II - nome do pai e da mãe da/o concluinte;
- III - data e local de nascimento da/o concluinte;
- IV - nome do curso;
- V - título de formação;
- VI - habilitação conforme o título do diploma de graduação da/o concluinte;
- VII - título do diploma de graduação da/o concluinte; e
- VIII - data de conclusão.

Parágrafo único. O Anexo II apresenta o modelo do atestado de conclusão que deve ser utilizado para o curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no âmbito do IFSul.

Art. 4º No certificado e no atestado de conclusão podem ser citados o ato de reconhecimento do curso e quaisquer outros documentos que estejam associados especificamente a referida turma da/o concluinte.

Art. 5º Os diplomas dos cursos de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados na modalidade Educação a distância, ofertados em Rede pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), serão expedidos pelos câmpus ofertantes e, posteriormente, serão enviados para a Instituição Federal escolhida para fins de registro, devendo aguardar o parecer da Pró-reitoria de Ensino sobre o modelo do diploma a ser utilizado pela instituição parceira.

Art. 6º Os atos de autorização de colação de grau devem ser emitidos pela unidade administrativa responsável pelos registros acadêmicos do câmpus ou do Centro de Referência em Educação Profissional e Tecnológica (CREPT), tendo parecer favorável da Coordenação Geral do Curso e da Pró-reitoria de Ensino, mediante a inexistência de pendências no Sistema Unificado de Administração Pública - módulo ensino (SUAP – Edu).

Art. 7º Os documentos mencionados nesta Instrução Normativa devem ser gerados pela unidade administrativa responsável pelos registros acadêmicos do câmpus ou do Centro de Referência em Educação Profissional e Tecnológica (CREPT).

Art. 8º Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

Rodrigo Nascimento da Silva
Pró-reitor de Ensino

ANEXO I

Modelo de certificado de conclusão do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no âmbito do IFSul:

Certificamos que [nome completo da/o concluinte], filha/o de [nome do pai e da mãe] nascida/o em [data] na [cidade-estado] concluiu neste estabelecimento o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, tendo obtido o título de Licenciado com habilitação em “nome curso do diploma de graduação da/o concluinte” [(título do diploma de graduação da/o concluinte)] na data de [dia] de [mês] de [ano].

ANEXO II

Modelo de atestado de conclusão do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no âmbito do IFSul:

Atestamos, para os devidos fins, a pedido da parte interessada, que [nome completo da/o concluinte], filha/o de [nome do pai e da mãe] nascida/o em [data] na [cidade-estado] concluiu o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, tendo obtido o título de Licenciado com habilitação em “nome curso do diploma de graduação da/o concluinte” [(título do diploma de graduação da/o concluinte)] na data de [dia] de [mês] de [ano], neste IFSul.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Rodrigo Nascimento da Silva**, PRO-REITOR - CD2 - IF-PROEN, em 14/12/2021 19:28:07.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 14/12/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifsul.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 138302

Código de Autenticação: c2758f45e1



ANEXO C – Portaria IFSul nº 27, de 27 de setembro 2021



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

Portaria IFSul n.º 27, de 27 de setembro de 2021

Estabelece o ato de reconhecimento do Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, câmpus Pelotas, exclusivamente para fins de expedição e registro de diplomas, no âmbito do Instituto Federal Sul-rio-grandense.

O REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o Art. 11, § 1º, do Decreto nº 9.235, de 15/12/2017, a Portaria normativa Nº 23, de 21 de dezembro 2017, a Portaria Normativa Nº 742, de 3 de agosto de 2018, o Art. 26, § 1º, da Portaria MEC Nº 1095, de 25 de outubro de 2018 e o Processo 23206.001841.2021-66, resolve:

Art 1º Emitir ato de reconhecimento de curso exclusivamente para fins de expedição e registro de diplomas para os/as estudantes concluintes relacionados/as a seguir do Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, câmpus Pelotas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense:

Nome completo do/a Estudante Concluinte	Curso do Diploma da Graduação	Título do Diploma da Graduação
Beatriz da Silva Ribeiro	Análise de Sistemas	Bacharel em Análise de Sistemas
Bianca Cruz Silveira	História	Bacharela em História
Cristiane Mariliz Stöcker	Agronomia	Engenheira Agrônoma
Daiana Kaster Garcez	Ciências Biológicas	Bacharela em Ciências Biológicas
Fabiana Fedatto Bernardon	Bacharelado em Ciências Biológicas - Modalidade Biologia Animal	Bacharel em Ciências Biológicas
Júlia de Souza Silveira	Ciências Biológicas	Bacharela em Ciências Biológicas
Louise Vargas Ribeiro	Ciências Biológicas	Bacharela em Ciências Biológicas
Luciane Kickhöfel Martinez	Comunicação Social	Bacharela em Comunicação Social, Publicidade e Propaganda
Mateus Avila de Oliveira	Administração	Bacharel em Administração
Natália Garcia Pinto	História	Bacharel em História
Lunardello Fonseca	Design Digital	Bacharel em Design Digital
Renan Humberto	Design Digital	Bacharel em Design Digital

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Flávio Luis Barbosa Nunes
Reitor

Documento assinado eletronicamente por:

- **Flavio Luis Barbosa Nunes, REITOR - CD1 - IFSRIOGRAN**, em 27/09/2021 11:50:25.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 27/09/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifsul.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 125752

Código de Autenticação: bac3a8925a

