

PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

SPECIAL PEDAGOGICAL TRAINING PROGRAMS IN BRAZILIAN FEDERAL INSTITUTES: CHALLENGES AND PROSPECTS FOR PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Vanêssa Xavier Silva Sousa

Instituto Federal do Maranhão, Maranhão, Brasil

vanessa.xavier@ifma.edu.br | orcid.org/0000-0003-4042-5612

Andréia Nunes Militão

Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Brasil

andreiamilitao@ufgd.edu.br | orcid.org/0000-0002-1494-8375

Resumo

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica houve uma intensificação da demanda por professores habilitados para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), impulsionando assim, a oferta dos Programas Especiais de Formação Pedagógica (PEFP) nos Institutos Federais (IF). Embora estes programas representem uma estratégia relevante para habilitar docente que são bacharéis e tecnólogos, ainda persistem questionamentos acerca da qualidade formativa e de sua contribuição para a constituição da identidade profissional do professor. Este artigo objetiva analisar os PEPF ofertados pelos IF, discutindo seus fundamentos históricos, legais e pedagógicos, bem como suas contribuições e desafios para a formação docente na EPT. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em autores da Formação de Professores e da EPT, como Nóvoa (1992), Tardif (2014), Pimenta (2012), Saviani (2003, 2007), Frigotto (2005, 2012), Moura (2014) e Kuenzer (2007). Os resultados evidenciam que apesar de contribuírem para suprir a carência de docentes na educação profissional, os PEPF ainda enfrentam desafios relacionados à articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, à integração entre teoria e prática e à consolidação de uma formação crítica orientada pelas especificidades da EPT. Conclui-se que a qualidade desses programas está diretamente associada à construção de políticas permanentes de formação docente comprometidas com uma perspectiva emancipatória da educação.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação profissional e tecnológica; Institutos federais; Formação pedagógica; Políticas educacionais.

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



SPECIAL PEDAGOGICAL TRAINING PROGRAMS IN BRAZILIAN FEDERAL INSTITUTES: CHALLENGES AND PROSPECTS FOR PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Abstract

With the expansion of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, there has been an increased demand for qualified teachers to work in Professional and Technological Education (PTE), thereby promoting the expansion of Special Pedagogical Training Programs (SPTP) within the Federal Institutes. Although these programs represent a relevant strategy for certifying professionals holding bachelor's and technological degrees for teaching activities, questions remain regarding the quality of the training provided and its contribution to the construction of teachers' professional identity. This article aims to analyze the SPTP offered by the Federal Institutes, discussing their historical, legal, and pedagogical foundations, as well as their contributions and challenges to teacher education in PTE. This study is based on bibliographic and documentary research, grounded in the works of scholars in teacher education and PTE, such as Nóvoa (1992), Tardif (2014), Pimenta (2012), Saviani (2003, 2007), Frigotto (2005, 2012), Moura (2014), and Kuenzer (2007). The findings reveal that, despite contributing to addressing the shortage of teachers in professional education, the SPTPs still face challenges related to the articulation between subject-specific and pedagogical knowledge, the integration of theory and practice, and the consolidation of critical teacher education guided by the specificities of PTE. It is concluded that the quality of these programs is directly associated with the development of permanent teacher education policies committed to an emancipatory perspective of education.

Keywords: Teacher education; Professional and technological education; Federal institutes; Pedagogical training; Educational policies.

PROGRAMAS ESPECIALES DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LOS INSTITUTOS FEDERALES: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Resumen

Con la expansión de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica se ha intensificado la demanda de docentes cualificados para actuar en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), impulsando así la oferta de los Programas Especiales de Formación Pedagógica (PEFP) en los Institutos Federales. Aunque estos programas representan una estrategia relevante para habilitar para la docencia a profesionales graduados, bachilleratos universitarios y carreras tecnológicas, persisten interrogantes acerca de la calidad de la formación ofrecida y de su contribución a la construcción de la identidad profesional docente. Este artículo tiene como objetivo analizar los PEPF ofrecidos por los Institutos Federales, discutiendo sus fundamentos históricos, legales y pedagógicos, así como sus contribuciones y desafíos para la formación docente en la EPT. Se trata de una investigación bibliográfica y documental fundamentada en autores de referencia en formación docente y EPT, tales como Nóvoa (1992), Tardif (2014), Pimenta (2012), Saviani (2003, 2007), Frigotto (2005, 2012), Moura (2014) y Kuenzer (2007). Los resultados evidencian que, a pesar de contribuir a suplir la escasez de docentes en la educación profesional, los PEPF aún enfrentan desafíos relacionados con la articulación entre los conocimientos específicos y pedagógicos, la integración entre teoría y práctica y la consolidación de una formación crítica orientada por las particularidades de la EPT. Se concluye que la calidad de estos programas está directamente asociada a la construcción de políticas permanentes de formación docente comprometidas con una perspectiva emancipadora de la educación.

Palabras clave: Formación docente; Educación profesional y tecnológica; Institutos federales; Formación pedagógica; Políticas educativas.

Considerações iniciais

A Formação de Professores caracteriza-se por ser uma estratégia fundamental, no âmbito das Políticas Educacionais, que garante a qualidade do ensino. No contexto da EPT, a Formação de Professores assume características complexas, principalmente pelas especificidades históricas, sociais e pedagógicas intrínsecas do referido campo educativo (Ciavatta, 2014).

Com a expansão da RFEPECT, especialmente após a criação dos IF, através da Lei N.º 11.892/2008, houve uma ampliação significativa da demanda por docentes qualificados para atuar nos cursos técnicos, tecnológicos, de formação inicial e continuada. Entretanto, Moura (2014) aponta que um grande quantitativo dos professores que ingressam na docência EPT não dispõe de uma formação pedagógica adequada (licenciatura), devido ao fato da formação ser específica em áreas técnicas (bacharéis e tecnólogos).

É nesse cenário que os PEFP foram instituídos como estratégia para habilitar profissionais graduados não licenciados para o pleno exercício da docência. Apesar da grande relevância os PEFP também suscitam debates acerca da sua qualidade na formação e da sua capacidade de oferecer uma formação consistente para o trabalho docente (Machado, 2008).

Diante desse contexto, o presente estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: Em que medida os PEFP ofertados pelos IF apresentam condições de promover uma formação docente consistente para atuação na EPT?

O objetivo deste artigo é analisar os PEFP ofertados pelos IF, discutindo seus fundamentos históricos, legais e pedagógicos, bem como suas contribuições e desafios para a formação docente na EPT.

1. Percorso Metodológico

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que utiliza como estratégia metodológica a pesquisa bibliográfica e documental. A seleção desta abordagem fundamenta-se na perspectiva de se compreender os fenômenos

educacionais em sua complexidade, historicamente situados e permeados por características sociais, políticas e culturais, possibilitando análises que ultrapassam a mera descrição dos dados quantitativos.

Conforme afirma Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender significados, valores, crenças, representações e processos sociais que não podem ser reduzidos a variáveis mensuráveis, possibilitando uma interpretação aprofundada das relações estabelecidas entre sujeitos, instituições e Políticas Educacionais.

Esta investigação caracteriza-se como qualitativa por propor a análise interpretativa de normativos legais, das concepções formativas e das produções acadêmicas que discutem a Formação de Professores para a EPT. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa permite compreender os fenômenos em seus contextos naturais, enfatizando os significados atribuídos pelos sujeitos e pelas instituições às práticas sociais. Para tanto, a análise dos PEFP requer a compreensão de sua constituição histórica, política e pedagógica, considerando os contextos em que foram formulados e implementados.

Do ponto de vista do objetivo, esta pesquisa possui caráter exploratório e analítico, segundo Malhotra (2001), estudos exploratórios são apropriados quando se busca ampliar o conhecimento sobre determinado fenômeno, identificando categorias, relações e perspectivas ainda pouco investigadas. No caso deste estudo, pretende-se compreender como os PEFP têm sido concebidos e avaliados no âmbito dos IF, bem como analisar os elementos que influenciam sua qualidade formativa.

A pesquisa bibliográfica constituiu a primeira etapa deste estudo, sendo desenvolvida a partir do levantamento e análise de livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos institucionais relacionados à Formação de Professores, à EPT e aos PEFP. Para Malheiros (2011), um levantamento bibliográfico identifica contribuições científicas na literatura disponível sobre o tema, comparando e confrontando os resultados.

Nesse sentido, foram privilegiadas obras de referência no campo educacional, especialmente aquelas produzidas por autores como Nóvoa

(1992), Tardif (2014), Pimenta (2012), Saviani (2003, 2007), Frigotto (2005, 2012), Ciavatta (2014), Ramos (2017), Kuenzer (2007), Machado (2008) e Moura (2014).

Em seguida, realizou-se uma pesquisa documental, entendida como procedimento metodológico que utiliza documentos como fontes primárias de investigação. Para Lüdke e André (2018), os documentos constituem importantes fontes de informação, permitindo compreender processos históricos, institucionais e normativos que influenciam a organização das Políticas Educacionais. Diferentemente da pesquisa bibliográfica, que se fundamenta em interpretações já produzidas sobre determinado objeto, a pesquisa documental trabalha diretamente com registros originais, possibilitando novas interpretações e análises.

Foram analisados documentos normativos e institucionais relacionados à formação docente e à EPT, entre os quais se destacam a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 11.892/2008, que institui a RFEPECT, algumas Resoluções do Conselho Nacional de Educação referentes à Formação de Professores e os Projetos Pedagógicos dos PEFP ofertados por IF selecionados para análise.

A escolha desses documentos fundamenta-se em sua relevância para a compreensão dos referenciais legais, curriculares e pedagógicos que orientam a formação docente na EPT. Para a interpretação dos dados, adotou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), amplamente utilizada em pesquisas qualitativas na área da Educação e que consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas destinadas à descrição e interpretação das mensagens presentes nos documentos, permitindo a identificação de categorias temáticas e significados subjacentes aos textos analisados.

O processo analítico foi desenvolvido em três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A partir desse procedimento, foram construídas três categorias analíticas que orientaram a discussão dos resultados: (1) Trajetória histórica e política da Formação de Professores para a EPT; (2) Concepções de qualidade

na formação pedagógica docente; e (3) Potencialidades e desafios dos PEFP nos IF. Essas categorias emergem tanto do referencial teórico quanto dos documentos analisados, permitindo uma compreensão abrangente das condições de oferta e da qualidade formativa desses programas.

A adoção da pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental mostrou-se adequada ao objetivo do estudo, uma vez que possibilitou examinar criticamente as bases legais, teóricas e institucionais que sustentam os PEFP, contribuindo para a compreensão de seus avanços, limites e perspectivas no contexto da Formação de Professores para a EPT.

2. A constituição histórica e conceitual da Educação Profissional e Tecnológica

A compreensão da Formação de Professores para a EPT exige o entendimento dos contextos históricos, políticos e conceituais que constituem esse campo educacional.

Para Frigotto (2012) a EPT não pode ser compreendida apenas como modalidade com foco na preparação para o mercado de trabalho, mas como expressão de disputas históricas em torno dos projetos de sociedade, educação e formação humana construídos ao longo dos tempos, ou seja, deve ser compreendida a partir das relações estabelecidas entre trabalho, educação, ciência, tecnologia e desenvolvimento social.

A história da educação brasileira foi marcada pela constituição de uma dualidade estrutural que destinava uma formação intelectual e propedêutica às elites e uma formação prática e profissionalizante às classes trabalhadora, expressando as desigualdades produzidas pelo próprio modelo de desenvolvimento econômico brasileiro e influenciou diretamente a organização da EPT ao longo do século XX (Saviani, 2003).

Para Frigotto (2012), a EPT esteve subordinada às demandas imediatas do mercado de trabalho, assumindo frequentemente uma perspectiva utilitarista e instrumental com foco nas classes mais populares. Nessa lógica, a formação dos trabalhadores era concebida como mecanismo de adaptação às exigências produtivas, limitando o acesso aos conhecimentos científicos e

culturais mais amplos. O referido autor reforça que a superação dessa concepção, só será possível, caso se estabeleça uma educação comprometida com a formação humana integral e com a emancipação dos sujeitos.

A EPT surge com a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices, instituídas pelo Decreto nº 566 de 1909, durante o governo de Nilo Peçanha. Essas escolas tinham como finalidade oferecer formação para jovens das camadas populares, preparando-os para atividades artesanais e industriais. Ciavatta (2014) destaca que embora representassem uma iniciativa importante de escolarização, tais instituições reproduziam a divisão social do trabalho ao destinar aos filhos dos trabalhadores uma educação voltada predominantemente para o trabalho manual.

Ao longo do século XX, a EPT passou por sucessivas reformulações institucionais e as Escolas de Aprendizizes Artífices transformaram-se em Liceus Industriais, Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas Federais e, posteriormente, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Essas mudanças acompanharam os processos de industrialização e modernização econômica do país, refletindo as necessidades de qualificação da força de trabalho para diferentes contextos produtivos (Frigotto, 2012).

A promulgação da Lei nº 5.692/1971 constituiu um marco importante nesse processo ao tornar obrigatória a profissionalização no então “segundo grau”. Entretanto, diversos autores criticam essa política por reforçar a dualidade educacional existente. Conforme analisa Kuenzer (2007), a profissionalização compulsória não promoveu uma efetiva integração entre formação geral e formação profissional, contribuindo para a manutenção de trajetórias educacionais diferenciadas entre grupos sociais diversos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), novos debates passaram a orientar a EPT. A LDB reconheceu a necessidade de articulação entre educação e trabalho, embora as disputas em torno das concepções de formação profissional permanecessem presentes nas Políticas Educacionais.

Nesse contexto, destaca-se a contribuição teórica de autores vinculados à perspectiva crítico-dialética da EPT, como por exemplo Ramos (2017), que estabelece que a EPT deve ser concebida a partir da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, possibilitando aos estudantes a compreensão crítica dos processos produtivos e das relações sociais que os constituem. Essa perspectiva contrapõe-se às abordagens restritas à empregabilidade e à formação de competências demandadas pelo mercado.

A discussão sobre o trabalho como princípio educativo ocupa posição central nesse debate, inspirados nas formulações marxistas, pesquisadores da EPT defendem que o trabalho deve ser compreendido como categoria fundante da existência humana e da produção do conhecimento. Para Frigotto (2012), o trabalho possui dimensão ontológica, constituindo-se como elemento fundamental da formação humana, muito além de sua dimensão econômica.

Nessa mesma direção, Ciavatta (2014) argumenta que a formação profissional deve possibilitar aos estudantes compreenderem criticamente os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de produção, superando a simples aprendizagem operacional de técnicas e procedimentos. Tal compreensão está associada ao conceito de formação *omnilateral*, desenvolvido a partir da tradição marxista, que busca promover o desenvolvimento pleno das capacidades humanas em suas múltiplas dimensões.

A noção de educação politécnica também emerge como referência fundamental para a EPT, para Saviani (2003), a politecnia representa uma proposta educativa voltada à compreensão dos fundamentos científicos dos diversos processos de trabalho, permitindo ao estudante superar a fragmentação do conhecimento e desenvolver uma visão crítica da realidade social. Nessa perspectiva, a EPT não se reduz à preparação para o exercício de uma ocupação específica, mas integra um projeto mais amplo de formação humana.

As discussões sobre formação integral ganham ainda uma maior relevância a partir da publicação do Decreto nº 5.154/2004, que retomou a

possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional. Para Ramos (2014), o Ensino Médio Integrado constitui uma das principais expressões da busca pela superação da dualidade educacional brasileira, ao articular formação científica, tecnológica, cultural e profissional em um mesmo projeto formativo.

A criação da RFEPCT e dos IF, por meio da Lei nº 11.892/2008, representa um marco na consolidação dessa perspectiva. Os IF passaram a assumir a missão de promover Educação Profissional articulada à produção de conhecimento, à pesquisa aplicada e ao desenvolvimento regional, ampliando significativamente o acesso à educação pública e gratuita.

Segundo Ciavatta (2014), os IF constituem uma experiência singular no cenário educacional brasileiro, pois reúnem diferentes níveis e modalidades de ensino em uma mesma instituição e possuem potencial para desenvolver propostas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos sujeitos. Entretanto, a autora alerta que a consolidação desse projeto depende da existência de políticas de formação docente capazes de responder às especificidades da EPT.

Desse modo, Moura (2014) reforça que a compreensão histórica e conceitual da EPT evidencia que sua constituição está diretamente relacionada às disputas em torno das finalidades da educação, da formação para o trabalho e dos projetos de desenvolvimento social e que mais do que preparar trabalhadores para atender às demandas produtivas, a EPT, em sua perspectiva crítica, busca contribuir para a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

É nesse contexto que se insere a discussão sobre os PEFP, cuja qualidade formativa deve ser analisada à luz das concepções de trabalho, educação e formação humana que orientam a EPT. A relação entre trabalho, formação humana e Educação Profissional constitui um dos fundamentos teóricos centrais da EPT. Nessa perspectiva, o trabalho não é compreendido apenas como atividade produtiva voltada à geração de bens ou à inserção no mercado, mas como dimensão constitutiva da existência humana (Ciavatta, 2014).

A partir das formulações marxista, o trabalho é entendido como mediação fundamental entre o ser humano e a natureza, permitindo a produção da vida material, do conhecimento e da cultura. Com base nessa concepção, Saviani (2007) defende o trabalho como princípio educativo, argumentando que a educação deve possibilitar aos sujeitos a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, contribuindo para a compreensão dos processos sociais e produtivos em sua totalidade.

Essa compreensão está diretamente relacionada à concepção de formação *omnilateral*, desenvolvida a partir da tradição marxista e amplamente discutida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmando que a educação deve promover o desenvolvimento integral do indivíduo em suas múltiplas dimensões, a saber: a) intelectual; b) científica; c) técnica; d) ética; e) cultural; e f) política.

O desenvolvimento das múltiplas dimensões destacadas pelos referidos autores, promovem uma superação de modelos formativos restritos às demandas imediatas do mercado de trabalho. Assim, a EPT assume compromisso com a formação humana integral, permitindo que os sujeitos compreendam criticamente as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e sociedade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Outro conceito fundamental para a EPT é o de educação politécnica, que busca superar a histórica separação entre formação geral e formação profissional. Segundo Saviani (2003), a politecnia consiste na apropriação dos fundamentos científicos dos diferentes processos de trabalho, possibilitando aos estudantes compreenderem não apenas o “como fazer”, mas também os conhecimentos que sustentam a produção social.

Essa concepção dialoga com as reflexões de gramsciana sobre a escola unitária, que propõe uma formação comum baseada na integração entre cultura, ciência e trabalho, em contraposição aos modelos educacionais que reproduzem desigualdades sociais por meio da divisão entre educação intelectual e educação técnica (Saviani, 2003).

Nesse contexto, a formação integral emerge como princípio orientador da EPT contemporânea, especialmente no âmbito dos IF, conforme argumentam Ramos (2017) e Moura (2014), este tipo de formação busca articular conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e sociais em um projeto educativo comprometido com a emancipação humana.

Tal perspectiva, segundo os autores supracitados, reforça que a EPT deve superar a lógica da mera qualificação profissional, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender e transformar a realidade social. Dessa forma, os princípios do trabalho como princípio educativo, da formação *omnilateral*, da educação politécnica e da formação integral constituem referências essenciais para a organização das políticas, currículos e processos de formação docente na EPT.

3. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica

A Formação de Professores para a EPT compreende a docência como uma profissão complexa, constituída por saberes específicos, práticas socialmente construídas e processos contínuos de desenvolvimento profissional (Moura 2014).

A literatura educacional tem buscado superar concepções que reduzem o trabalho docente à mera transmissão de conteúdos, reconhecendo-o como uma atividade intelectual, reflexiva e socialmente comprometida com a formação humana. Para Machado (2008) a profissionalização docente emerge como elemento central para a construção da identidade dos professores e para a qualidade dos processos educativos.

De acordo com Nóvoa (1992) docência constitui uma profissão fundamentada na articulação entre conhecimentos teóricos, experiências práticas, processos permanentes de reflexão sobre a ação pedagógica e que a Formação de Professores não se limita à aquisição de técnicas de ensino, mas envolve a construção de uma identidade profissional que se desenvolve ao longo da trajetória pessoal e profissional dos docentes.

Tornar-se professor significa participar de um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, marcado pela produção de saberes construídos na interação entre formação, prática e contexto de atuação. Essa compreensão é aprofundada por Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, resultando da articulação entre conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais.

Os professores, em suas práticas, mobilizam diferentes tipos de saberes para enfrentar os desafios cotidianos da prática educativa, o que evidencia a complexidade da profissão docente. Assim, a formação inicial e continuada deve possibilitar a integração desses saberes, contribuindo para a constituição de profissionais capazes de compreender criticamente sua atuação e de responder às demandas educacionais contemporâneas (Tardif, 2014).

Pimenta (2012) destaca que a profissionalização do magistério exige a construção de uma prática reflexiva fundamentada em referenciais teóricos sólidos e na análise crítica das condições concretas do trabalho educativo. Para a autora, docência é uma prática social que demanda competências pedagógicas, éticas e políticas, sendo insuficiente o domínio exclusivo dos conteúdos específicos de uma área do conhecimento. Essa compreensão assume especial relevância na EPT, pois, grande parte dos docentes ingressa na carreira a partir de formações técnicas ou bacharelados, frequentemente sem formação pedagógica inicial.

A Formação de Professores para a EPT constituiu um dos pontos mais frágeis das Políticas Educacionais brasileiras, afinal, a expansão da EPT ocorreu sem que fossem implementadas políticas estruturadas e permanentes para a formação de seus docentes e como consequência, consolidou-se uma realidade marcada pela presença de profissionais com sólida formação técnica, mas com reduzida preparação para o exercício da docência, contribuindo para a construção de uma identidade profissional híbrida, situada entre os conhecimentos específicos das áreas profissionais e os saberes pedagógicos necessários à atuação docente (Kuenzer, 2007).

As especificidades da EPT tornam a formação de seus professores um desafio ainda mais complexo, pois diferentemente de outras etapas e modalidades da educação, exige a articulação entre conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e produtivos, demandando dos docentes uma compreensão ampliada das relações entre educação, trabalho e sociedade, possibilitando que esses profissionais desenvolvam práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana integral e não apenas com a preparação para o mercado de trabalho (Moura, 2014).

Machado (2008) afirma que os professores da EPT necessitam dominar simultaneamente os conhecimentos específicos de sua área de atuação e os fundamentos pedagógicos que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que a qualidade da formação docente na EPT depende da capacidade de integrar teoria e prática, ciência e tecnologia, formação geral e formação profissional e essa integração torna-se essencial para que os docentes possam contribuir para a construção de currículos que ultrapassem perspectivas tecnicistas e promovam uma formação crítica dos estudantes.

As reflexões desenvolvidas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) reforçam essa perspectiva ao defenderem uma concepção de EPT orientada pela formação humana integral. Segundo esses autores, a formação docente para a EPT deve possibilitar a compreensão crítica dos processos produtivos, das transformações tecnológicas e das desigualdades sociais que permeiam o mundo do trabalho, permitindo que o professor deixa de ser apenas um transmissor de técnicas e possa atuar como mediador da construção do conhecimento e da formação cidadã dos estudantes.

Diante desse cenário, os PEFP assumem papel relevante na habilitação de profissionais graduados para o exercício da docência na EPT, contudo, sua efetividade depende da capacidade de promover uma formação que vá para além da certificação necessária para o magistério, possibilitando a construção de saberes pedagógicos, identidades profissionais e compreensões críticas acerca das finalidades da EPT (Machado, 2008).

Moura (2014) estabelece que a formação docente para a EPT deve ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, articulado aos princípios da formação integral, do trabalho como princípio educativo e da emancipação humana, elementos fundamentais para a consolidação de uma educação profissional socialmente referenciada e comprometida com a transformação da realidade.

4. Programas Especiais de Formação Pedagógica nos Institutos Federais

A Formação de Professores para a EPT tem sido historicamente marcada por tensões entre políticas emergenciais de habilitação docente e a necessidade de construção de processos formativos consistentes e permanentes.

Os PEFP surgem como resposta à carência de professores licenciados para atuar na educação básica e profissional, especialmente em áreas técnicas e tecnológicas. A trajetória normativa desses programas revela diferentes concepções de docência, formação profissional e qualidade educacional que se materializam nos marcos regulatórios produzidos ao longo das últimas décadas (Moura, 2014).

A primeira regulamentação nacional específica para essa modalidade foi estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2/1997, que instituiu os PEFP para portadores de diploma de curso superior não licenciados. O documento reconhecia explicitamente o caráter excepcional desses programas, justificando sua existência pela necessidade de suprir a falta de professores habilitados em determinadas áreas e localidades.

A Resolução CNE/CP nº 2/1997 destinava-se a graduados com formação compatível com a área de ensino pretendida e buscava oferecer uma complementação pedagógica para o exercício da docência. Entretanto, diversos pesquisadores apontam que essa normativa consolidou uma lógica emergencial de formação, baseada na compreensão de que o domínio dos conhecimentos

específicos seria suficiente para o exercício docente, cabendo à formação pedagógica um papel complementar e reduzido.

As críticas formuladas por autores como Kuenzer (2007), Moura (2014) e Machado (2008) indicam que a Resolução de 1997 contribuiu para a expansão do acesso à docência, mas também reforçou a histórica fragilidade das Políticas de Formação de Professores para a EPT. Para esses autores, docência não pode ser concebida como atividade decorrente exclusivamente do domínio técnico ou disciplinar, exigindo formação pedagógica sólida e compreensão crítica das relações entre educação, trabalho e sociedade.

Uma mudança significativa ocorre com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Essa Resolução representou um avanço ao reconhecer a docência como profissão complexa e ao defender a articulação entre formação específica, formação pedagógica, pesquisa e prática educativa.

Diferentemente do normativo de 1997, o documento de 2015 enfatizou a valorização da profissão docente, a indissociabilidade entre teoria e prática e a necessidade de currículos fundamentados em bases científicas, culturais e pedagógicas. Diversos estudos apontam que a Resolução de 2015 aproximou-se das concepções defendidas por Nóvoa (1982), Tardif (2014) e Pimenta (2012), ao compreender a formação docente como processo de desenvolvimento profissional e construção de identidade docente.

Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 regulamentou especificamente os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura, embora tenha mantido a possibilidade de habilitação docente para bacharéis e tecnólogos, o documento buscou estabelecer parâmetros curriculares mais definidos para esses percursos formativos e ainda assim, parte da comunidade acadêmica apontou que a manutenção de trajetórias formativas abreviadas poderia contribuir para a flexibilização da formação docente, especialmente em um contexto de

expansão das Políticas Educacionais orientadas por princípios de racionalidade técnica e adequação às demandas do mercado de trabalho.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa um novo marco regulatório para a formação inicial de professores no Brasil, afinal, essa normativa revogou as Resoluções nº 2/2015 e nº 1/2020, estabelecendo novas DCN para os cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura.

Entre as principais mudanças destacam-se: (1) a ampliação da carga horária mínima; (2) o fortalecimento das atividades presenciais; (3) a valorização do estágio supervisionado; e (4) a maior ênfase na articulação entre formação específica e formação pedagógica. No caso da formação pedagógica para graduados não licenciados, a resolução estabelece exigências mais rigorosas para a organização curricular, buscando elevar os padrões de qualidade desses cursos.

No âmbito das recentes reformas educacionais, o Decreto nº 12.456/2025 insere-se em um movimento mais amplo de reestruturação das políticas de formação docente, dialogando com as Diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 4/2024. O decreto reforça a centralidade da formação inicial para a valorização do magistério e busca induzir a reorganização curricular dos cursos de Formação de Professores e sua implementação tem suscitado debates acerca dos impactos sobre os PEFP, especialmente em relação à ampliação da carga horária, às exigências de presencialidade e às condições institucionais necessárias para garantir a qualidade da formação.

Em perspectiva crítica, observa-se que a evolução normativa dos PEFP expressa a coexistência de duas concepções distintas de formação docente. De um lado, uma perspectiva emergencial e certificadora, voltada ao atendimento das demandas imediatas por professores. De outro, uma concepção profissionalizante, que compreende a docência como atividade complexa, fundamentada em saberes pedagógicos, científicos e experienciais. A tensão entre essas duas perspectivas continua presente nas políticas contemporâneas de Formação de Professores para a EPT.

Nos IF, os PEFP têm desempenhado papel estratégico na habilitação docente de profissionais graduados não licenciados, especialmente bacharéis e tecnólogos oriundos das áreas técnicas e tecnológicas. Sua organização curricular procura responder às especificidades da EPT, embora apresente configurações distintas entre as instituições.

O público-alvo desses programas é constituído por portadores de diploma de curso superior que não possuem licenciatura, mas que apresentam formação compatível com a área de docência pretendida. Trata-se, predominantemente, de tecnólogos e bacharéis que atuam ou pretendem atuar na Educação Básica e na EPT. Essa característica evidencia uma das particularidades da EPT: a presença significativa de docentes oriundos de campos profissionais diversos, cuja trajetória formativa foi inicialmente direcionada para o exercício de atividades técnicas e não para a docência.

No que se refere à estrutura curricular, os programas buscam integrar conhecimentos pedagógicos, fundamentos educacionais, políticas públicas, didática, currículo, avaliação e práticas de ensino às especificidades da área de formação do estudante. Conforme defendem Tardif (2014) e Pimenta (2012), a formação docente exige a articulação entre saberes específicos e saberes pedagógicos, condição indispensável para a construção da identidade profissional docente. Nos IF, essa integração assume importância ainda maior devido à necessidade de relacionar os conhecimentos técnicos às finalidades educativas da EPT.

A carga horária constitui um dos aspectos mais debatidos na literatura especializada. Afinal, os PEFP foram caracterizados por percursos formativos reduzidos quando comparados aos cursos regulares de licenciatura. Os normativos mais recentes têm buscado enfrentar essa questão por meio da ampliação da carga horária mínima e do fortalecimento das atividades práticas.

O estágio supervisionado constitui outro elemento central desses programas, compreendido como espaço de articulação entre teoria e prática, o estágio possibilita ao futuro professor vivenciar situações concretas de ensino, refletir sobre os desafios da profissão e desenvolver competências pedagógicas

fundamentais para sua atuação. Conforme destaca Pimenta e Lima (2017), o estágio não deve ser entendido apenas como momento de aplicação de técnicas, mas como processo investigativo e formativo que favorece a construção da identidade docente.

Por fim, a prática pedagógica ocupa papel estruturante nos PEFP. As Diretrizes mais recentes reforçam a necessidade de que as atividades práticas estejam distribuídas ao longo de todo o percurso formativo, articuladas aos componentes curriculares e aos contextos reais de ensino. Na EPT, essa dimensão assume relevância particular, uma vez que exige dos futuros docentes a capacidade de integrar conhecimentos científicos, tecnológicos e pedagógicos em propostas educativas comprometidas com a formação humana integral.

Dessa forma, a análise das características dos PEFP evidencia que sua qualidade depende não apenas do atendimento às exigências legais, mas sobretudo da capacidade de promover uma formação crítica, reflexiva e socialmente referenciada, alinhada aos princípios da EPT e às demandas contemporâneas da profissão docente.

5. Análise dos Programas Especiais de Formação Pedagógica dos Institutos Federais

A análise dos PEFP exige compreender que esses programas estão inseridos em um contexto histórico marcado pela insuficiência de políticas permanentes de Formação de Professores para a EPT, embora tenham sido concebidos inicialmente como alternativa para suprir a carência de docentes licenciados, os PEFP passaram a ocupar posição estratégica na formação de profissionais que atuam na educação básica e profissional (Kuenzer, 2007).

Entre as principais potencialidades dos PEFP destaca-se a ampliação do acesso à formação docente para profissionais graduados que não possuem licenciatura, em áreas técnicas e tecnológicas, onde historicamente há escassez de professores habilitados, esses programas possibilitam que tecnólogos e

bacharéis ingressem na docência de forma legalmente reconhecida e pedagogicamente orientada (Moura, 2014).

Outra potencialidade refere-se à valorização dos saberes profissionais trazidos pelos estudantes, conforme argumenta Tardif (2014), os saberes da experiência constituem importante dimensão da formação docente. Nos PEFP, os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória profissional dos cursistas podem contribuir significativamente para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas às demandas da EPT.

Os IF também apresentam diferenciais institucionais importantes para a oferta desses programas e sua tradição na formação técnica e tecnológica favorece a aproximação entre os fundamentos pedagógicos da docência e as especificidades da EPT. Os currículos dos PEFP apresentam potencial para promover a integração entre conhecimentos específicos, formação pedagógica e compreensão crítica da realidade educacional, especialmente quando fundamentados nos princípios do trabalho como princípio educativo e da formação humana integral (Kuenzer, 2007).

Além disso, os programas contribuem para a interiorização da formação docente e para a democratização do acesso à qualificação profissional, ampliando oportunidades formativas em regiões historicamente afastadas dos grandes centros educacionais, essa característica está alinhada à missão institucional dos IF de promover desenvolvimento regional e inclusão social (Moura, 2014).

Apesar de suas contribuições, os PEFP apresentam limitações historicamente apontadas pela literatura especializada e a principal delas refere-se à origem emergencial desses programas, concebidos inicialmente para atender *déficits* quantitativos de professores e não como política estruturante de formação docente. Kuenzer (2007) argumenta que a Formação de Professores para a EPT tem sido marcada por iniciativas fragmentadas e descontínuas, o que repercute diretamente na constituição da identidade profissional docente e que em muitos casos, os programas privilegiam o

atendimento às exigências legais de habilitação em detrimento de processos formativos mais amplos e aprofundados.

Outra limitação frequentemente identificada diz respeito à reduzida articulação entre teoria e prática pedagógica, embora as normativas recentes tenham fortalecido a exigência de práticas e estágios supervisionados, pesquisas sobre os currículos dos PEFP indicam que ainda existem fragilidades na integração entre os fundamentos educacionais e as experiências concretas de ensino (Pimenta; Lima, 2017).

Também merece destaque a dificuldade de consolidação da identidade docente dos cursistas, afinal, muitos ingressam nos programas com forte identificação com suas profissões de origem e passam a compreender a docência como atividade complementar ou secundária, conforme observa Nóvoa (1992), a construção da identidade profissional docente exige processos formativos contínuos e reflexivos, que ultrapassam a simples aquisição de conhecimentos pedagógicos.

A literatura recente aponta que a carga horária historicamente reduzida de alguns programas limitou o aprofundamento de discussões sobre currículo, avaliação, didática, diversidade, inclusão e fundamentos da educação, embora as novas Diretrizes tenham ampliado as exigências formativas, essa questão ainda repercute na avaliação da qualidade dos programas (Pimenta; Lima, 2017).

Os desafios contemporâneos dos PEFP estão relacionados à necessidade de superar sua tradição compensatória e consolidá-los como espaços efetivos de profissionalização docente. O primeiro desafio consiste em fortalecer a articulação entre formação específica e formação pedagógica, conforme defende Machado (2008), os professores da EPT necessitam dominar simultaneamente os conhecimentos científicos e tecnológicos de sua área e os fundamentos pedagógicos que orientam os processos educativos.

Outro desafio refere-se à incorporação das especificidades da EPT aos currículos dos programas e Moura (2014) destaca que a docência na EPT exige compreensão das relações entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e

sociedade. Dessa forma, a formação pedagógica precisa contemplar conteúdos que permitam aos futuros docentes compreender a função social da educação profissional para além da preparação para o mercado de trabalho.

Destaca-se ainda a necessidade de fortalecer a prática pedagógica como eixo estruturante da formação, conforme Pimenta e Lima (2017), a prática deve ser concebida como espaço de reflexão crítica e produção de conhecimentos sobre a docência, e não apenas como momento de aplicação de técnicas de ensino.

Por fim, um dos maiores desafios consiste em garantir que os PEFP contribuam efetivamente para a construção de professores comprometidos com os princípios da formação humana integral, da educação emancipatória e da democratização do conhecimento, elementos centrais da concepção de EPT defendida por Frigotto (2012), Ciavatta (2014) e Ramos (2017).

Considerando as especificidades da EPT e os referenciais teóricos da formação docente, é possível propor um conjunto de indicadores para análise da qualidade dos PEFP nos IF, a saber: 1) Dimensão Curricular: Integração entre formação pedagógica e formação específica; Presença de conteúdos relacionados à EPT; Articulação entre teoria e prática; Organização curricular interdisciplinar. 2) Dimensão Pedagógica: Desenvolvimento da prática reflexiva; Formação para pesquisa em educação; Valorização dos saberes da experiência; Integração entre ensino, pesquisa e extensão. 3) Dimensão Profissional: Construção da identidade docente; Compreensão da docência como profissão; Desenvolvimento de saberes pedagógicos específicos; Formação continuada como princípio formativo. 4) Dimensão Institucional: Qualificação do corpo docente; Condições adequadas para estágio supervisionado; Acompanhamento acadêmico dos estudantes; Integração com escolas e instituições de EPT. 5) Dimensão Sociopolítica: Formação humana integral; Compromisso com inclusão e diversidade; Compreensão crítica das políticas educacionais; Relação entre educação, trabalho e transformação social.

Esses indicadores permitem compreender a qualidade dos PEFP para além de aspectos quantitativos, evidenciando sua capacidade de formar

professores críticos, reflexivos e comprometidos com os princípios da EPT. Nessa perspectiva, a qualidade dos PEFP não se restringe ao cumprimento das exigências legais, mas está associada à construção de processos formativos que contribuam efetivamente para a profissionalização docente e para a consolidação de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.

6. Considerações finais

A Formação de Professores para a EPT é considerada um dos principais desafios das Políticas Educacionais brasileiras, especialmente diante da histórica expansão da RFEPCT e da crescente demanda por docentes qualificados para atuar em contextos formativos marcados pela complexidade das relações entre trabalho, ciência, tecnologia e educação.

As evidências analisadas indicam que os PEFP constituem importante mecanismo de habilitação docente para a EPT, entretanto, a qualidade desses programas não pode ser compreendida apenas a partir da certificação conferida aos concluintes, afinal a formação docente para a EPT exige processos educativos capazes de articular conhecimentos pedagógicos, científicos e tecnológicos, promovendo a constituição de profissionais críticos e comprometidos com uma perspectiva emancipatória da educação.

Nesse sentido, a superação de modelos emergenciais de formação e a consolidação de políticas permanentes para a profissionalização docente configuram desafios centrais para os IF e para as Políticas Educacionais brasileiras. Os avanços normativos observados na Resolução CNE/CP nº 2/2015 sinalizam um movimento de fortalecimento da formação docente como campo específico de conhecimento e de prática profissional. Todavia, a permanência de desafios relacionados à carga horária, à integração entre teoria e prática, à consolidação da identidade docente e à incorporação das especificidades da EPT demonstra que a qualidade desses programas ainda constitui um campo em permanente construção e disputa.

A profissionalização docente pressupõe a construção de identidades profissionais fundamentadas na compreensão crítica do trabalho educativo, na valorização da prática reflexiva e no reconhecimento da docência como profissão dotada de conhecimentos próprios. Nesse sentido, os IF possuem condições institucionais privilegiadas para a oferta desses programas, uma vez que reúnem experiência consolidada na EPT, diversidade de áreas formativas, integração entre ensino, pesquisa e extensão e forte inserção territorial.

Do ponto de vista das políticas públicas, é necessário construir uma política nacional permanente para a Formação de Professores da EPT, capaz de superar a histórica descontinuidade das ações voltadas a esse campo e que contemple não apenas a formação inicial, mas também estratégias sistemáticas de formação continuada, valorização profissional e desenvolvimento docente, reconhecendo a centralidade dos professores para a consolidação dos projetos educacionais defendidos pela Rede Federal.

Por fim, este estudo não pretende esgotar a discussão sobre a qualidade dos PEFP, mas contribuir para seu aprofundamento e considera-se que futuras pesquisas poderão ampliar esta análise por meio de investigações empíricas envolvendo egressos, docentes formadores, coordenadores de curso e gestores institucionais, possibilitando compreender de forma mais abrangente os impactos desses programas na constituição da identidade profissional docente e na qualidade da EPT.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2/1997, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 25 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de mai. de 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 29 de dezembro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Pedagógica de Graduados não Licenciados e para a Segunda Licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br> . Acesso em: 15 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 4/2024, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024. Disponível https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Disponível em: 11 dez. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y, S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Educação Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, 2008.

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

MALHEIROS, B. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOURA, D. H. **Educação Profissional e Tecnológica**: desafios e perspectivas. Natal: IFRN, 2014.

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

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.