

REQUISITOS DE INGRESSO NA DOCÊNCIA: O CASO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL

CRISTHIANNY BENTO BARREIRO¹

Mestre e doutora em Educação/PUCRS, Pós-doutora/ULisboa/Portugal
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL

VIRGÍNIA SOARES DE CAMPOS²

Mestre em Educação/IFSUL, Bolsista de Iniciação Científica/FAPERGS
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL

RESUMO

O Brasil, desde o ano de 1996, prevê como requisito de ingresso à docência na educação básica a habilitação em curso de licenciatura, o que inclui os professores de conteúdos específicos que atuam na Educação Profissional e Tecnológica de nível técnico. O estudo aqui apresentado investigou como os Institutos Federais do Rio Grande do Sul vem realizando seus processos seletivos para professores efetivos nos últimos cinco anos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho documental. Foram analisados 8 editais de 3 diferentes institutos. Como resultados, pode-se afirmar que não há uma uniformidade de requisitos e concepções e que, ainda que nenhuma das instituições apresente obrigatoriedade da habilitação para o ingresso, uma delas deixa claro que isso deve ser consolidado nos primeiros 30 meses de atuação, o que pode sugerir uma adesão mais clara a uma concepção de profissionalização.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Profissional e Tecnológica. Carreira Docente. Institutos Federais.

TEACHING ADMISSION REQUIREMENTS: THE CASE OF THE FEDERAL INSTITUTES OF RIO GRANDE DO SUL

ABSTRACT

Since 1996, Brazil has been providing a requirement for admission to basic education to qualify, which includes teachers of specific content sits in professional and technological education at a technical level. The study presented here investigated how the Federal Institutes of Rio Grande do Sul have been performing their selection processes for effective teacher in the last five years. This is a qualitative research of documentary nature. Eight edicts from 3 different institutes were analyzed. As a result, it can be affirmed that there is no uniformity of requirements and conceptions and that, even if none of the institutions are mandatory to qualify for admission, one of them makes it clear that this should be consolidated in the first 30 months of operation, which may suggest a clearer adhering to a conception of professionalization.

Keywords: Teacher Training. Professional and Technological Education. Teaching Career. Federal Institutes.

INTRODUÇÃO

¹ E-mail: crisbbarreiro@gmail.com

² E-mail: vi_ca_sc@hotmail.com

Desde o ano de 1996 a legislação brasileira indica a necessidade de formação em licenciatura para que se possa atuar como professor da educação básica. Este requisito tem encontrado dificuldades de implementação no âmbito das disciplinas de conteúdos técnicos específicos da Educação Profissional e Tecnológica, o que tem levado a legislações secundárias que permitem o não cumprimento do mesmo até o presente.

Ocorre que, para além das dificuldades formativas que se impõem, tal situação parece derivar de uma compreensão historicamente construída acerca do sentido da docência nesta modalidade de educação, já que os primeiros a ensinar o ofício foram os mestres, cuja formação era sustentada pela experiência profissional consolidada pela prática (PARDAL et al., 2005).

O problema que se impõem é o de pensar uma formação de professores que articule os diversos saberes necessários para atuar como professor na Educação Profissional e Tecnológica e que são de natureza complexa e se constroem em diferentes espaços, a partir de diferentes epistemologias (TARDIF, 2013; PIMENTA, 2005; GAUTHIER et al., 1998). Os saberes dos conteúdos específicos, teóricos, oriundos do aprofundado conhecimento da tecnologia, é quase sempre encontrado em cursos de bacharelado. Os saberes técnicos experienciais, práticos, ancoram-se na aprendizagem do gesto, e de uma heurística que os sustenta. Os saberes das ciências da educação, teóricos, permitem que o professor compreenda o ambiente em que se dará a profissão, o contexto sócio-político em que se desenvolve, o modo como acontece, indo do macro ao micro. E os saberes docentes são saberes construídos na prática pedagógica e que, ademais de articularem todos os outros, também necessitam do desenvolvimento de outros saberes práticos que permitam lidar com a contingência, com a diferença, em síntese, com a realidade (GOMES et al., 2020).

Na esteira desta temática, o objetivo deste trabalho foi o de identificar quais critérios os Institutos Federais do Rio Grande do Sul utilizam para realizar processo de seleção de professores efetivos para atuar nas disciplinas técnicas.

Para isso, este artigo apresentará uma breve discussão teórica sobre os professores e a Educação Profissional e Tecnológica, a metodologia aplicada ao estudo, resultados e análises efetuados, encerrando-se com algumas considerações acerca do tema.

PROFESSORES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Com a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com vistas a ampliar a oferta e interiorizar a Educação Profissional e Tecnológica - EPT, efetivando o desenvolvimento de cidades e regiões, o número de professores que vêm sendo requeridos aumentou de forma abrupta. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é tido como requisito para a atuação na educação básica a formação docente em nível superior, em cursos de licenciatura, com exceção da educação infantil e séries iniciais do fundamental que seguem permitindo o acesso de professores com magistério.

O Ensino Médio Integrado está inserido na Educação Básica e, desta maneira, requereria professores com habilitação para a docência. Os currículos são compostos por disciplinas consideradas das áreas propedêuticas, para as quais são exigidos professores licenciados, e por disciplinas consideradas das áreas técnico-profissionais. Ao contrário das áreas em que há licenciaturas específicas, as áreas profissionais contam com professores formados como bacharéis e tecnólogos, muitos sem qualquer aproximação à docência. Esta tem sido a realidade na Educação Profissional e Tecnológica, desde muito tempo, já que os debates em torno de licenciaturas para esta modalidade esbarram na dificuldade em criar áreas de conhecimento com abrangência suficiente que permitam sua atuação e inserção profissionais. (MACHADO, 2008)

Desta forma, após muitos debates e audiências públicas sobre o modelo formativo que deveria ser adotado, a Resolução nº. 2 do Conselho Nacional de Educação, de julho de 2015, apresentou o curso de formação pedagógica para graduados não licenciados, afirmando tratar-se de um curso de caráter emergencial. Ainda assim, pode-se afirmar que há um grande avanço pela estrutura de cursos proposta no documento que, pela primeira vez, demonstra fugir de um aligeiramento formativo, estabelecendo que os cursos tivessem entre 1000 e 1400 horas (BRASIL, 2015, 12). Ao final do ano de 2019, tal legislação é revogada e passa a valer o parecer CNE/CP Nº: 22/2019, que mantém a nomenclatura de formação pedagógica para graduados não licenciados, reduzindo o processo formativo à 760 (setecentas e sessenta) horas, sendo 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área (BRASIL, 2019), retornando a um modelo aligeirado de formação.

Cabe destacar que, apesar de se ter diversas tentativas de instituir uma profissionalização dos professores da Educação Profissional, ainda que fragmentadas e descontínuas, tais como os cursos de Esquema I e II, a complementação pedagógica, as pós-graduações lato sensu com habilitação para a docência e, mais recentemente, os cursos de formação pedagógica para graduados não-licenciados, tais ações não parecem repercutir na realidade encontrada nos profissionais da Rede (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Araújo (2010, 61) afirma que “muitos professores da Educação Profissional não se reconhecem como docentes, mas como técnicos (engenheiros, biólogos, químicos etc.), o que evidencia uma resistência aos apelos por uma ação fundada nas contribuições da pedagogia.” Durante um certo tempo, acreditava-se que esta identidade profissional ocorreria em função do exercício docente ser em tempo parcial, o que complementaria outra atividade no mundo do trabalho. No entanto, atualmente, 95% dos professores efetivos que atuam nas instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica trabalham em regime de Dedicção Exclusiva, ou seja, teriam na docência sua ocupação profissional, o que levanta o questionamento do porquê de não se identificarem como profissionais docentes.

Em levantamento realizado pelo CNE/UNESCO no ano de 2014, foram detectados que quase 70% dos professores que atuam na Rede Federal em disciplinas da parte técnica não possuíam qualquer formação pedagógica, descumprindo o previsto na legislação (SOFFNER, 2014).

O Censo da Educação Básica, ano base 2019, aponta que atuam na Educação Profissional cerca de 130 mil docentes, dos quais pouco mais de 51 mil não possui habilitação para a docência. Na Plataforma Nilo Peçanha, é possível observar que na Rede há uma alta qualificação em termos formativo, com mais de 85% dos professores com mestrado e/ou doutorado, no entanto, grande parte sem formação pedagógica que habilite para a docência. Tendo em vista este perfil formativo, cabe destacar a necessidade de um olhar atento acerca da formação inicial destes docentes.

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, 2020, 116).

O esforço de teorizar pode contribuir para a criação de um conhecimento sobre a docência na EPT, já que estes professores constroem um saber próprio em sua ação pedagógica, articulando seus conhecimentos profissionais aos conhecimentos científicos específicos e aos conhecimentos pedagógicos, envolvendo o saber e o saber fazer. Gauthier et al. (1998) afirmam que o magistério sem teorização, não pode se profissionalizar e a pedagogia, sem a experiência do ensino, não pode se tornar um espaço de encontro vivo, aberto e libertador. Da mesma maneira, a docência na Educação Profissional precisa ser teorizada, encontrando-se com as pesquisas em educação que poderão propiciar um desenvolvimento de outras/novas práticas de formação de professores. Trata-se de um espaço que se constrói entre diversos saberes e, por isso mesmo, necessita de amplo diálogo, de escuta, de compreensão e de pesquisas que sistematizem os conhecimentos apreendidos.

Na busca de qualificar a pesquisa em questão e analisar os movimentos que estão sendo realizados acerca da problemática proposta, procurou-se pesquisar teses e dissertações, produzidas nos últimos dez anos, presentes no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir dos descritores: educação profissional e saberes docentes. Ao todo, foram listados 215 trabalhos, dos quais 11 trabalhos foram selecionados.

Pode-se afirmar que os trabalhos apontam para a importância da formação inicial e continuada dos professores da Educação Profissional que envolva os diversos saberes docentes. Os trabalhos apresentam os saberes pessoais dos professores que, segundo os investigados, foram adquiridos em sua trajetória discente, os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Os trabalhos apontam, também, a necessidade de uma revisão no currículo dos cursos de formação docente, referindo-se à importância da integração entre a teoria e prática, já que por vezes nos cursos, os saberes específicos e pedagógicos acabam por se distanciar. Apresentam como essencial para a formação continuada, aspectos didáticos e pedagógicos como apoio na conquista de espaços para o docente no ensino técnico de nível médio.

Quanto ao desenvolvimento profissional, há uma necessidade constatada que o professor faça o entrelaçamento dos saberes por ele constituídos na sua prática docente, em uma busca constante pelo seu aperfeiçoamento.

O olhar sobre o trabalho e formação docentes vem se modificando ao longo do tempo. Se na década de 70 havia uma concepção ingênua acerca do trabalho docente, centrando o mesmo em boas técnicas, materiais e procedimentos, o que dificultava a percepção do professor como agente político a serviço da manutenção/transformação da sociedade, na década de 80, há uma denúncia que coloca a escola no centro da crítica, levando os professores a se aproximarem da educação popular. Nos anos 90, o campo das práticas docentes começa a tomar um espaço importante nos estudos acerca da formação de professores, através de movimentos que se tornam progressivamente mais críticos e reflexivos em relação ao trabalho docente (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Para Nóvoa (1995, 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”.

Na contemporaneidade, as interações presentes no ofício do professor parecem constituir novas relações sociais. “A escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas” (TARDIF, 2013, 23).

O fazer docente envolve a constante atenção e o esforço diário nas relações exercidas no ambiente escolar, bem como no trato com os estudantes e com seus colegas. Para Nóvoa (2010, 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.”

Uma questão importante de ser ressaltada é que “o professor é um agente de primeira importância na busca da excelência educacional e o desvelamento dos saberes que ele utiliza é uma condição para a profissionalização” (GAUTHIER et al., 1998, 61). Nessa perspectiva, a prática docente necessita incorporar os saberes ao conhecimento construído em seu saber-fazer e nas habilidades que se constituíram a partir deles.

Na perspectiva de Gauthier et al. (1998), esse exercício envolve diversos fatores que compõem a prática, como a desvalorização da profissão, o currículo, a escola, a identidade.

Pensando no professor em formação inicial, percebe-se que o exercício da docência não leva em conta somente os saberes experienciais, mas também a reflexão sobre sua própria prática, além de outras questões que o circundam (NÓVOA, 1992).

É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 2005, 29).

Ademais, verifica-se que as pesquisas acerca da temática da formação de professores apresentam uma grande diversidade de trabalhos e, ao percorrer os 215 selecionados, observa-se que o campo parece carecer de produções que o sintetizem, buscando uma visão mais global sobre como ele se estabelece para que se possa então propor/visualizar alternativas formativas, avançando tanto na teorização desta formação quanto em sua implementação, através da constituição de micro/macropolíticas que tratem do tema. Conforme Vieira e outros (2020, 21):

Nesse sentido, uma alternativa que se mostra promissora é o investimento em projetos formativos que promovem o diálogo intercoletivo no âmbito da educação profissional, pois, se de um lado há o risco de os docentes das áreas específicas reproduzirem modelos pedagógicos de referência, mormente aqueles vivenciados em cursos superiores, muitas vezes pouco adaptáveis ao ensino médio, de outro, os docentes licenciados que atuam nas disciplinas de formação comum, como mencionado na introdução, em geral não têm formação em cursos de educação profissional e, portanto, necessitam significar suas abordagens, aproximando-as da realidade a ser vivenciada pelos estudantes na atuação profissional futura. Portanto, a circulação de conhecimentos e práticas em âmbito intercoletivo entre as áreas específicas e pedagógica mostra-se fundamental à profissionalização dos docentes da educação profissional. (VIEIRA *et al.*, 2020, 21)

Mas afinal, após tantas pesquisas e passados vinte e cinco anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino, como os Institutos Federais têm realizado seus processos de concurso? Há a obrigatoriedade de ser licenciado? Há algum tipo de valorização atribuída ao conhecimento chamado pedagógico? A seguir, serão descritos os procedimentos metodológicos efetivados buscando responder a essas questões.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo aqui apresentado ancorou-se numa abordagem qualitativa que, conforme Bógdan e Biklen (1994), permite desenvolver a compreensão dos fenômenos sociais, de múltiplas realidades, através do discurso dos sujeitos e de outros elementos/documentos que se pode incorporar nessa busca.

Os Institutos Federais selecionam e contratam seus professores por meio de concursos públicos, regidos por editais. Assim, há dois tipos de professores atuando nestas instituições, os professores chamados de efetivos e os substitutos ou temporários.

Desta forma, com o objetivo de identificar a forma de ingresso na carreira docente de professores da Educação Profissional e Tecnológica de disciplinas chamadas técnicas nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, foi realizada uma busca em seus sites, identificando os editais relativos aos concursos públicos para professores efetivos. Entendeu-se que esses editais expressam a concepção de docência praticada pelos Institutos.

Estes processos seletivos possuem uma prova teórica, análise de currículo e uma prova prática. Na prova teórica são especificados os conteúdos que serão aferidos. Na análise de currículo são especificadas as pontuações atribuídas as suas experiências/formações anteriores. E na prova prática são analisadas as dimensões pedagógicas e técnicas para a vaga pretendida.

Algumas indagações surgem: O que é exigido como requisito formativo? Há alguma referência a formação pedagógica? Como as formações pedagógicas são pontuadas? Os conteúdos pedagógicos são mencionados nas provas teóricas?

A partir disto, foi feita pesquisa documental nos sites dos Institutos Federais, buscando os editais realizados entre os anos de 2015 e 2020. A seguir, apresenta-se os resultados dos editais analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em posse dos editais, esses documentos foram lidos e analisados em busca de informações para responder a seguinte pergunta: **“há exigência de formação pedagógica para o ingresso na carreira docente?”** Após uma primeira análise pôde-se perceber que as instituições trazem a formação pedagógica em seus editais de diversas formas, porém nenhuma a traz como exigência para o ingresso.

Em âmbito nacional, foram realizados noventa concursos no período pesquisado. Neste artigo, serão apresentados apenas os resultados relativos ao Rio Grande do Sul, tendo em vista que a pesquisa encontra-se em andamento, totalizando oito editais analisados.

No que diz respeito ao estado do Rio Grande do Sul, os três institutos que atuam no estado, o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), com dois editais, o Instituto Federal

do Rio Grande do Sul (IFRS), que lançou quatro editais, e o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), que também teve dois editais no período, apresentam editais que enfatizam a formação pedagógica, ou anunciando a exigência de sua realização após a contratação ou atribuindo pontuação na etapa de análise de currículo para os candidatos que a tenham concluído.

Nenhum dos Institutos Federais trazem em seus editais a exigência de formação pedagógica para ingresso na carreira docente. Percebe-se que o Instituto Federal Farroupilha apresenta o apontamento como uma recomendação. O Instituto Federal do Rio Grande do Sul especifica como obrigatoriedade, dando prazo de 30 meses para que o professor realize seu processo de licenciamento. Já o IFSul não menciona a formação pedagógica como exigência em nenhum momento, conforme os itens de editais apresentados a seguir:

18.15. Recomenda-se, por critério institucional, que o candidato Tecnólogo ou Bacharel, aprovado e nomeado no concurso, comprove até o término do seu estágio probatório conclusão de formação pedagógica e/ou licenciatura. (IFFAR, 2016)

18.14. Recomenda-se, por critério institucional, que o candidato Tecnólogo ou Bacharel, aprovado e nomeado no concurso, comprove até o término do seu estágio probatório conclusão de formação pedagógica e/ou licenciatura. (IFFAR, 2017)

17.11. No ato da posse o servidor nomeado deverá apresentar o certificado de conclusão de curso de licenciatura plena ou habilitação legal equivalente.

17.11.1 Caso o servidor nomeado não possua a formação exigida no item 17.11, deverá, no prazo de 30 meses a contar da data da posse, apresentar o certificado de conclusão referido no item. (IFRS, 2015)

15.9 No ato da posse o servidor nomeado deverá apresentar o certificado de conclusão de curso de licenciatura plena ou habilitação legal equivalente.

15.9.1 Caso o servidor nomeado não possua a formação exigida no item 15.9, deverá, no prazo de 30 meses a contar da data da posse, apresentar o certificado de conclusão referido no item. (IFRS, 2016)

1.1 No ato da posse o servidor nomeado deverá apresentar certificado de conclusão de curso de licenciatura plena ou habilitação legal equivalente.

1.1.1 Caso o servidor nomeado não possua a formação exigida no item 15.9, deverá, no prazo de 30 meses a contar da data da posse, apresentar o certificado de conclusão referido no item.

1.1.2 O subitem anterior aplica-se exclusivamente às vagas/áreas onde inexistente a oferta de Licenciatura. (IFRS, 2018)

Nas provas teóricas dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul não constam, nos editais analisados, conteúdos programáticos referentes a conhecimentos pedagógicos ou do campo da educação. Alguns editais incluem, além dos conhecimentos técnicos específicos, conteúdos referentes a legislações que regem os Institutos e a normas específicas da Instituição.

Quanto à utilização da Formação Pedagógica para pontuação na prova de títulos, todos os editais a consideram, porém com pontuações diferentes. Em seus editais, o IFFar apresenta pontuação de quinze pontos para Licenciatura Plena ou habilitação legal equivalente, “por habilitação legal equivalente considera-se Graduação em Formação de Professores para a Educação Profissional, especialização em docência na Educação Básica, Profissional e Tecnológica ou equivalente, a critério da Comissão de Concurso Público” (IFFAR, 2017). O mesmo instituto destina 30 pontos aos candidatos que possuem mestrado concluído, independente de sua área. Nos editais do IFRS, a pontuação com que é avaliada a formação pedagógica é de sessenta pontos, a maior pontuação encontrada nos editais para esta titulação. Nos concursos dos anos de 2015 e 2016, o IFRS destinava 160 pontos aos mestres em Educação e 80 pontos aos mestres de outras áreas, porém no edital de 2018, a pontuação foi unificada, passando a pontuar 140 pontos independente da área em que o participante cursou seu mestrado. Já no IFSul, a pontuação aplicada à formação pedagógica é de quinze pontos, enquanto a pontuação atribuída a mestrado na área pretendida ou em outra área é de 30 e 25 pontos, respectivamente.

Por fim, é interessante ressaltar que as três instituições ofertam cursos de formação de professores ou formação pedagógica nas modalidades presencial e/ou educação à distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um cenário de ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tornou-se ainda mais relevante investigar a docência nesta modalidade de ensino. Assim, a investigação que vem sendo realizada tem como foco identificar e analisar os requisitos de ingresso praticados pelos Institutos Federais do país.

Reconhecendo que a profissão docente é de natureza complexa e que atuar como professor na Educação Profissional e Tecnológica abriga numerosos desafios, torna imprescindível a defesa de profissionalização destes professores.

Como recorte da pesquisa, neste trabalho apresentou-se o mapeamento e análise realizada no estado do Rio Grande do Sul, lócus de três Institutos Federais. Pode-se concluir que foram publicados oito editais para seleção de professores efetivos e que nenhum deles apresenta como requisito para ingresso na carreira a habilitação em curso de licenciatura.

Há uma clara distinção em relação as provas teóricas entre as instituições, sendo incluídas as legislações que amparam os IFs, bem como os Projetos Pedagógicos Institucionais como conteúdo de uma das instituições, podendo-se afirmar que talvez este seja o IF em que se torna mais evidenciada a valorização de uma concepção profissionalizada de docência, já que inclui a obrigatoriedade de cumprir a habilitação antes ou em até 30 meses de ingresso na instituição.

O estudo seguirá ampliando a base de análise para o restante do país, buscando evidenciar as diferenças existentes entre os Institutos Federais em relação aos requisitos de ingresso na carreira docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. DE L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 2, p. 53-63, 24 maio 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72> Acesso em: 28 de jul. de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2019**, de 20 de dezembro de 2020. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 20 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 28 de jul. de 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEDBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOMES, D. S.; HERNANDES, M. H. P. B. M.; RAMOS, P. P.; BARREIRO, C. B. A formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica: um caso In: FERREIRA, L.; HYPOLITO, A; CALHEIROS, V. **Educação Profissional e Tecnológica: cenários e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2020.

IFRS. **Edital nº 27 de 29 de dezembro de 2015**. Concurso Público de Provas e Títulos. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, p. 13, 2015.

IFRS. **Edital nº 19 de 30 de agosto de 2016**. Concurso Público de Provas e Títulos para o Provimento de Cargos de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, p. 15, 2016.

IFFAR. **Edital nº 286 de 30 de agosto de 2016**. Concurso Público de Provas e Títulos Destinado a Selecionar Candidatos para Provimento de Cargos de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Santa Maria, p. 26, 2016.

IFFAR. **Edital nº 578 de 22 de dezembro de 2017**. Concurso Público de Provas e Títulos Destinado a Selecionar Candidatos para Provimento do Cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Santa Maria, p. 25, 2017.

IFRS. **Edital IFRS nº 38 de 18 de maio de 2018**. Concurso Público de Provas e Títulos para o Provimento de Cargos de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, p. 21, 2018.

MACHADO, L. R de S. Diferenciais inovadores na formação de professores pra a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v.1, n.1, p. 8-22, jun. 2008.

MALDANER, J. Considerações sobre formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica. IN: BRANCHER, V.; RODRIGUES, R.; CHAGAS, F. **Formação docente e práxis na educação profissional e tecnológica**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto ed.,1995.

_____. **Relação Escola/Sociedade:** Novas Respostas Para um Velho Problema. 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/24> . Acesso em: 05 nov. 2014.

PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal:** raízes históricas e panorama atual. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOFFNER, Rosemary. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE/UNESCO, 2014. 79 p. Projeto 914BRZ1142.3 CNE/UNESCO, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco> Acesso em: 12 jul. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VIEIRA, M. M. M.; ARAÚJO, M. C. P. DE; SLONGO, I. I. P. Formação docente e educação profissional: análise a partir de Shulman e Fleck. **Roteiro**, v. 45, p. 1-28, 23 jul. 2020.