

PERCEPÇÕES DE BACHARÉIS-PROFESSORES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Zilda Tizziana Santos Araújo; Antonia Dalva França-Carvalho

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Professora Assistente na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Piri-piri-Piauí/Brasil, tizzianaaraujo@prp.uespi.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora Titular na Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina-Piauí/Brasil, adalvac@uol.com.br

Resumo

Este estudo analisa a constituição da profissionalidade docente na Educação Profissional técnica de nível médio (EPTNM) a partir das percepções de bacharéis-professores que atuam sem formação pedagógica inicial. Vinculado a uma pesquisa de doutorado, fundamenta-se na abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação crítica, com produção de dados por meio da técnica de grupo focal, observações participantes e questionários. Os resultados evidenciam que o ingresso desses profissionais na docência ocorre, frequentemente, de forma não planejada, o que repercute na fragilidade da identidade docente e na dificuldade de reconhecimento de si como professor. Destaca-se que a ausência de formação pedagógica inicial configura-se como um dos principais entraves à consolidação da profissionalidade, gerando sentimentos de insegurança, frustração e desidentificação com o fazer docente. Por outro lado, emergem movimentos de ressignificação da prática, especialmente quando os participantes investem em formação continuada e desenvolvem uma postura reflexiva sobre sua atuação. Evidencia-se, ainda, que a docência na EPTNM demanda a articulação entre saberes técnicos, pedagógicos e ético-políticos, o que intensifica as complexidades do trabalho docente. Conclui-se que a profissionalidade docente se constitui de forma dinâmica e não linear, sendo imprescindível a implementação de políticas formativas que integrem conhecimentos técnicos e pedagógicos, fortalecendo a identidade docente e qualificando as práticas educativas.

Palavras-Chave: Profissionalidade docente. educação profissional. aprendizagem. bacharéis-professores. formação pedagógica.

Introdução

A docência na EPTNM, no contexto brasileiro, tem sido atravessada por tensões estruturais que envolvem formação, identidade e condições

de exercício profissional. Nesse cenário, destaca-se a presença significativa de bacharéis-professores que ingressam na docência sem formação pedagógica inicial, o que evidencia uma problemática histórica no campo educacional: a dissociação entre domínio técnico e saberes didático-pedagógicos. Tal configuração fragiliza a profissionalidade docente, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de compreendê-la como uma construção social, dinâmica e situada.

Este estudo versa sobre a profissionalidade docente na EPTNM, considerando as experiências de três participantes que vivenciam a experiência da docência muito embora não tenham formação inicial para o exercício profissional dessa atividade.

Vincula-se a uma pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE-UFPPI) entre os anos de 2022 e 2026, intitulada Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK) e formação docente emancipatória: contribuições do ciclo expansivo de aprendizagem - realizada em uma escola de tempo integral com oferta da EPTNM - e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEP/UFPI).

Todavia, a discussão em tela traz recortes dessa investigação dando ênfase para a percepção dos participantes quanto à constituição de suas profissões no que tange à aprendizagem da docência e à formação. A metodologia do estudo pautou-se na pesquisa qualitativa (Minayo, 2007), do tipo Pesquisa-Ação crítica (Franco, 2005) e foi realizada por meio de grupo focal, observações participantes e aplicação de questionários. As motivações que o desencadearam assentam-se na relação intrínseca entre o tema e esta pesquisadora que, durante mais de duas décadas, trabalhou na educação básica e teve contato direto com o contexto da EPTNM.

Logo, dessa interação, emergiram diferentes inquietações que desencadearam o estudo supracitado, tendo como problema de pesquisa saber: qual a percepção de bacharéis-professores acerca do desenvolvimento de suas profissões docentes nesse espaço de ensino? Para tanto, objetivou: analisar a percepção de bacharéis-professores acerca do desenvolvimento de suas profissões docentes nesse espaço de ensino. O texto está estruturado em introdução, desenvolvimento, conclusão e referências. A seguir, apresentamos os principais resultados que estão articulados com a literatura de base utilizada.

Ser professor/a é um desafio diário, dada a complexidade da atividade docente, permeada por diferentes fatores e condicionantes. Por conseguinte, para além desses aspectos gerais, a docência na EPTNM tem especificidades e tensões que lhe são próprias. Ainda mais quando os docentes assumem, conscientemente, o desafio de ensinar balizados pelos princípios da educação emancipatória.

A EPTNM tem como pilar a articulação entre os conhecimentos historicamente produzidos nos diferentes campos do saber e as competências e habilidades específicas da formação profissional técnica, visando à preparação do cidadão-trabalhador crítico, reflexivo e emancipado. Por suas especificidades, esta modalidade de ensino tem nuances e *modus operandi* próprios, seus cursos e programas são organizados por eixos tecnológicos para atender aos interesses e perfis de produtividade de cada contexto regional (Brasil, 2021).

Os cursos técnicos de nível médio são classificados pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e agrupados em 14 eixos tecnológicos: infraestrutura; militar; segurança; ambiente e saúde; produção alimentícia; recursos naturais; controle e processos industriais; produção industrial; desenvolvimento educacional e social; gestão e negócios; turismo, hospitalidade e lazer; informação e comunicação; produção cultural e *design*.

Quanto a essas especificidades, a Resolução do CEE/PI n.º 149/2022 (Piauí, 2022), que dispõe sobre a oferta da EPTNM no sistema de ensino do Estado do Piauí, a conceitua como “Art. 2º [...] modalidade que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais [...] e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia” (Piauí, 2022, p. 1), reiterando que deve ser organizada em eixos tecnológicos assim como estabelecem as diretrizes curriculares nacionais vigentes para esta modalidade (Brasil, 2021).

Considerando tanto a matriz epistemológica que sustenta este estudo quanto a metodologia de pesquisa-formação nele desenvolvida, fez-se necessário — antes de quaisquer outras indagações específicas sobre o TPACK docente — tensionar os participantes sobre três aspectos: suas percepções acerca da docência na EPTNM; os desafios vivenciados; e as contradições presentes no cotidiano escolar. Os dados foram delineados a partir dos relatos oriundos da entrevista coletiva realizada nas seções 1 e 2 do grupo focal. Com isto, formulou-se a seguinte categoria empírica e sua subcategoria (**Figura 1**):

Figura 1: Categoria empírica



PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO



Bacharel-Professor: autopercepções
sobre a docência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2026).

A profissionalidade docente na EPTNM desvela nuances da dinâmica laboral de bacharéis-professores e requer uma análise para as autopercepções desses sujeitos quanto à identidade e às especificidades da docência. Assim, tem a ver com as atitudes profissionais, com os conhecimentos e competências referentes às especificidades de cada profissão. É possível, então, afirmar que a profissionalidade docente reflete nos modos de ser, de agir, de pensar e de estar na profissão. Além disso, é influenciada pelas condições objetivas de trabalho.

Dito isto, pressupomos que a constituição da profissionalidade docente demanda uma constante compreensão da dinâmica social, da função social do trabalho docente e de como o conhecimento ensinado pode implicar na vida dos estudantes e em suas relações com o mundo do trabalho.

Logo, faz-se necessário construir no interior da profissão docente “uma nova profissionalidade que esteja em sintonia com os desafios da escola contemporânea, onde os professores precisam desenvolver suas práticas pedagógicas de maneira consciente e intencional em razão das dimensões deontológica, teleológica e ética da profissão [...]”, ressaltam Araújo e França-Carvalho (2024, p. 223).

Por isso, são múltiplas as profissionalidades visto que os docentes vão mudando suas formas de ser e de estar na profissão ao longo da carreira. Ademais, ressaltamos que a profissionalidade docente está circunscrita na cultura profissional, no clima organizacional e nas formas de socialização profissional.

No entanto, conforme Araújo (2026, p. 208) é difícil “[...] se constituir uma cultura organizacional docente na educação profissional que supere alguns dilemas, dentre os quais

está a formação docente”, visto que muitos profissionais que lecionam nessa modalidade não têm formação inicial específica para a docência.

Feitas essas considerações, a discussão a seguir apresenta dados oriundos das percepções de três docentes situados nessa configuração e que, continuamente, lidam com a complexidade do aprender na prática a ser professor sem ter a habilitação acadêmica para tal exercício profissional. Para alguns, o sentimento é pouca identificação com o fazer pedagógico:

Como eu me sinto como professora? Então, para iniciar, **eu não sou professora de formação. Nós não fomos ensinados a sermos professores**, eu estou há seis anos nesta escola e **eu ainda não me encontrei como professora**, eu ainda não me encontrei! (Professora Terezinha Azeredo Rios, grifos próprios).

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

A participante Profa. Terezinha Rios reconhece não ter formação específica para a docência. Assim, sua autoimagem denota que esta professora não se percebe, legitimamente, como professora por não ser licenciada, o que, de fato, tira-lhe a legitimação profissional para o exercício da docência. Com isso, identificamos um sentimento conflitante que pode interferir em sua prática pedagógica.

Por esse relato, ficam nítidos os sentimentos de decepção, insatisfação e insegurança no que diz respeito à sua atividade docente. Por essa razão, sente frustração por não alcançar seus objetivos de ensino. Transparecendo um descontentamento com seu atual contexto de ação docente, e afirmou que não consegue se encontrar como professora.

Segundo Bentin (2021), a formação dos professores que lecionam na EPTNM, em sua grande maioria, é de cunho generalista, descontextualizada e dual entre conhecimentos propedêuticos e conhecimentos técnicos, com ênfase para estes últimos. Soma-se a isso, a invisibilização dos docentes da base técnica que, dada a sua condição de

docentes-bacharéis, não têm uma identidade profissional docente bem delineada.

Este mal-estar docente advém, como explica a participante supracitada, do esforço por ela empreendido em sua prática pedagógica para alcançar os objetivos traçados e para desenvolver a docência com êxito, mas não obter retorno satisfatório. Diante disto, Cruz (2020, p. 24) esclarece que a docência na EPTNM “[...] tem demandas sociais, pedagógicas e políticas

complexas que extrapolam as exigências juridicamente reconhecidas para a formação profissional [...]”.

Tais demandas impõem níveis de dificuldades maiores à prática pedagógica dos bacharéis-professores que, por essas razões, vão requerer mais orientações e um apoio pedagógico intenso para organizarem suas práticas pedagógicas. A esse respeito, complementamos que na EPTNM a docência caracteriza-se, em grande medida, por uma profissionalidade oriunda dos conhecimentos da formação de base, ou seja, de um bacharelado e das experiências da prática exercida em diferentes locais de trabalho, tais como empresas e hospitais.

Nesses casos, faz-se necessário uma formação complementar de qualidade para superar o modelo enraizado da Pedagogia da Fábrica, como bem conceitua Kuenzer (1995). Por tudo isso, Shiroma e Lima Filho (2011, p. 736) dizem que, a esses problemas que fragilizam a constituição da profissionalidade docente na EPTNM, “[...] acrescente-se, como agravante, que boa parte destes profissionais são bacharéis formados em diversas áreas e, como tal, não tiveram uma formação inicial para a docência”.

Nesse emaranhado de aspectos, reiteramos que, muito embora a formação inicial em licenciaturas não abarque a complexidade do fazer docente, contribui para a aprendizagem do ser professor e é essencial ao exercício dessa profissão em razão dos conhecimentos específicos do campo do saber didático-pedagógico.

A profissionalidade docente do professor-bacharel na EPTNM tem especificidades distintas daquelas requeridas aos docentes que lecionam em outras modalidades de ensino. Assim, ao serem provocados a refletir sobre como se percebem na docência, os participantes revelam aspectos fulcrais sobre ser professor/a-bacharel, os excertos a seguir evidenciam que, muitas vezes, o ingresso na docência ocorre de maneira não planejada como bem pontua o trecho a seguir:

Eu caí aqui de paraquedas como a maioria dos nossos colegas professores da base técnica, né? Porque, na verdade, nós não somos professores de formação. A gente não teve formação para ser professor, a gente é apenas bacharel na nossa área e tivemos ali uma vaguinha para entrar, entende? (Professora Terezinha Azeredo Rios, grifos próprios).

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Como expresso nesse trecho, o exercício da docência não se deu por escolha, mas, sim, casualmente. Isso fica nítido quando a participante explica que “caiu de paraquedas” porque teve “uma vaguinha”, via teste seletivo, e, com o passar dos anos, foi permanecendo. Teixeira *et al.* (2020, p. 83) ressaltam que na EPTNM, “[...] o ingresso na docência, muitas vezes, ocorre devido à necessidade de complementar o salário”.

Isso, para Shiroma e Lima Filho (2011, p. 736) leva à “[...] negação da identidade docente por parte da comunidade, o que resulta em prejuízos à construção da profissionalidade docente, uma vez que a fragilidade dos vínculos induz a encarar a docência como um ‘bico’ ”. Ademais, a participante Profa. Terezinha Rios acrescenta que:

Eu vim aprender alguma coisa sobre o que é ensino e aprendizagem na pós-graduação, 10 anos depois da minha graduação, depois que eu entrei no Estado. [...] eu estou há seis anos nesta escola e eu ainda não me encontrei como professora, eu ainda não me encontrei!
(Professora Terezinha Azeredo Rios, grifos próprios).

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Desse modo, a Profa. Terezinha Rios explicou que suas aprendizagens sobre didática ocorreram durante a Pós-Graduação *Stricto sensu* em Docência do Ensino Superior, concluída em 2019. Sobre a importância da formação continuada — a exemplo da formação pedagógica complementar, de especializações e outros cursos sobre os fundamentos da educação — para os professores da EPTNM. Curado Silva *et al.* (2021, p. 188) dizem que “[...] a definição do professor da EP¹ como um profissional em formação contínua se aproxima mais da sua realidade e pode romper com uma visão de senso comum, que o define como um ‘não

professor’, o que leva à afirmação de que não existe um ‘padrão único’ de professor atuando naquela modalidade”.

Ademais, Conforme Cruz (2020, pp. 20–21) há uma situação delicada na EPTNM que demanda análise acurada, ou seja, “[...] pela tensão em qual saber de base a ação docente se norteia para a realização de sua atividade laboral [...], são os bacharéis que assumem a tarefa de ensinar, e, assim, seu conhecimento de base inicial é o da área técnica, e os conhecimentos da área didático-pedagógica se inserem tardiamente para parte significativa deles”.

¹ Educação profissional.

Esse mal-estar docente advém, como explica a participante supracitada, do esforço por ela empreendido em sua prática docente para alcançar os objetivos traçados com vistas a desenvolver a docência com êxito, mas, no entanto, não obter retorno satisfatório. Diante disso, Cruz (2020, p. 24) esclarece que a docência na EPTNM “[...] tem demandas sociais, pedagógicas e políticas complexas que extrapolam as exigências juridicamente reconhecidas para a formação profissional [...]”, que impõem níveis de dificuldades maiores à prática pedagógica dos professores-bacharéis e, por isso, vão requerer “[...] sistematização e comunicação adequadas em suas situações de trabalhos e nos espaços de formação”, completa Cruz (2020, p. 24).

Ainda sobre essa questão, outro depoimento relevante emergiu durante o diálogo com os participantes:

Ainda estou aprendendo a ser professora, porque minha formação inicial não foi para a docência, muito embora minha rotina não seja tão tranquila porque: pela manhã, eu trabalho no posto de saúde na zona rural; no turno da tarde, eu dou aula para alunos do cursos de Agente Comunitário de Saúde Integral, e, à noite, eu também dou aula para os alunos do EJA. Então assim, é um pouco corrida, **mas quando eu chego na sala de aula parece que tudo vai embora, o cansaço vai embora porque eu me sinto tão bem, realizada. Então, assim, para mim eu escolheria de novo!** (Professora Bernardete Gatti, grifos próprios).

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Isso revela que, mesmo com todas as dificuldades por ela vivenciadas como enfermeira-docente, ainda assim sente satisfação em experienciar esta dimensão do seu trabalho. Mesmo com uma carga de trabalho exaustiva, entre o exercício profissional da enfermagem e a prática pedagógica como professora, essa participante demonstrou

entusiasmo com a atividade docente e abertura para aprender sobre as suas especificidades.

Araújo e França-Carvalho (2020, p. 125) complementam que “[...] a produtividade no trabalho está associada, dentre outros fatores, ao grau de satisfação do professor em relação ao reconhecimento e valorização do seu esforço e trabalho [...]”, minimizando as preocupações inerentes ao início da atividade docente.

Por fim, destacamos a fala do Prof. Paulo Freire porque traz elementos importantes para a reflexão ora desencadeada:

Bom, mesmo não sendo há tanto tempo que eu estou dando aula né? Eu comecei em 2018. Eu percebo que preciso melhorar muito enquanto professor. Acho que tenho que estar sempre me perguntando sobre: será que eu estou realmente sendo um bom professor? Será que os alunos estão aprendendo? Será que eu realmente estou sabendo passar os assuntos? Será que eu tenho domínio na sala de aula? E aí, eu sou muito autocrítico em relação a mim mesmo, em relação a isso; às vezes eu penso assim: essa profissão é uma profissão muito difícil! Eu acho que, às vezes, a gente se pergunta: será que é a minha profissão ideal? Será que é aquela profissão que eu me encaixo realmente? (Professor Paulo Freire, grifos próprios)

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A postura ética e crítico-reflexiva deste participante pode ser percebida pela preocupação que tem quanto à sua atividade docente. Em alguns momentos isso pode parecer insegurança, mas, na verdade, demonstra maturidade profissional no que se refere ao seu compromisso político e pedagógico. Entendemos, com isso, que o Prof. Paulo Freire está em busca de respostas para a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, performando a sua profissionalidade. Tais questionamentos endossam a importância do conhecimento pedagógico, oriundo da Pedagogia, enquanto ciência da educação, e de seus demais fundamentos.

Conforme França-Carvalho (2007, p. 170), “[...] o que diferencia o conhecimento do conteúdo específico de um bacharel do conhecimento do licenciado é a maneira como ele vai ser transformado em conhecimento escolar para o aluno, ou seja, os saberes pedagógicos [...]”, ou seja, o conhecimento pedagógico que possibilita a transformação didática do conteúdo. Daí afirmarmos que a Pedagogia deve ser um campo de estudos acessado pelos bachareis-professores nesse percurso de desenvolvimento de suas profissionalidades.

A esse respeito, Curado Silva *et al.* (2020) sugerem que a profissionalidade docente na EPTNM seja tecida em uma trama com fios de diferentes matizes e fontes de conhecimento que favoreçam o exercício da atividade docente. Entretanto, Bentin (2021) pontua que as formações dos professores que lecionam nessa forma de oferta, em sua grande maioria, são de cunho generalista e descontextualizadas.

Os resultados deste estudo revelam que o ingresso na docência ocorre, frequentemente, de forma não planejada, repercutindo na dificuldade de reconhecimento de si como professor e na constituição de uma identidade docente consistente. Observam-se sentimentos de insegurança, frustração e desidentificação com o fazer pedagógico, associados, sobretudo, à ausência de formação específica para a docência. Por outro lado, evidenciam-se movimentos de ressignificação da prática, especialmente quando os sujeitos investem em formação continuada e desenvolvem uma postura crítico-reflexiva diante de suas experiências.

Ademais, o estudo evidencia que a docência na EPTNM exige a articulação entre saberes técnicos, pedagógicos e ético-políticos, o que intensifica as complexidades do trabalho docente nesse contexto. Assim, a profissionalidade docente se constitui de forma não linear, sendo marcada por contradições, aprendizagens e reconstruções contínuas. Esses achados reforçam a necessidade de políticas formativas que reconheçam as especificidades dos bacharéis-professores e promovam a integração entre formação técnica e pedagógica, contribuindo para o fortalecimento da identidade docente e para a qualificação das práticas educativas.

Conclusões

O estudo evidenciou que a constituição da profissionalidade docente na EPTNM, quando vivenciada por bacharéis-professores, é marcada por tensões, desafios e processos formativos construídos, em grande medida, na prática. As percepções dos participantes revelam que, muitas vezes, o ingresso na docência não é planejado e isso impacta diretamente na forma como esses sujeitos se reconhecem, ou não, como professores. Por sua vez, esse problema fragiliza a identidade profissional docente.

Os dados indicam que a ausência de formação pedagógica inicial constitui um dos principais entraves à consolidação da profissionalidade docente, gerando sentimentos de insegurança, frustração e, em alguns casos, desidentificação com a prática pedagógica.

Tal cenário evidencia que o domínio do conhecimento técnico, embora essencial, não é suficiente para o exercício qualificado da docência, sendo imprescindível a apropriação de saberes didático-pedagógicos que possibilitem a mediação do conhecimento de forma significativa.

Por outro lado, o estudo revela movimentos de construção e ressignificação da docência, especialmente quando os participantes demonstram abertura para aprender, investir em formação continuada e refletir criticamente sobre sua prática. Nesses casos, a profissionalidade docente se configura como um processo dinâmico, permeado por experiências, saberes experienciais e pela busca de sentido no fazer pedagógico.

Ademais, ficou evidente que as condições de trabalho, as exigências específicas da EPTNM e a própria organização dessa modalidade intensificam as complexidades do exercício docente, demandando dos professores uma atuação que articule conhecimentos técnicos,

pedagógicos e ético-políticos. Tais elementos reforçam a necessidade de políticas formativas que considerem as especificidades dos bacharéis-professores, reconhecendo-os como profissionais em constante formação.

Nesse contexto, a ausência de formação pedagógica inicial emerge como um elemento estruturante das dificuldades vivenciadas, manifestando-se em sentimentos de insegurança, frustração e mal-estar docente. Contudo, ao mesmo tempo em que tais fragilidades se evidenciam, também se observam movimentos de resistência e reconstrução, na medida em que os participantes buscam, por meio da formação continuada e da reflexão crítica sobre a prática, ressignificar sua atuação profissional.

Ademais, os resultados destacam que a docência na EPTNM exige uma articulação complexa entre saberes técnicos, pedagógicos e ético-políticos, o que tensiona ainda mais a atuação dos bacharéis-professores. Tal cenário reforça a necessidade de compreender a profissionalidade docente como uma construção histórica e social, permeada por contradições e permanentemente (re)configurada no exercício da prática.

Diante disso, defende-se que a consolidação da profissionalidade docente nesse campo demanda políticas formativas específicas, que reconheçam as singularidades da EPTNM e promovam a integração entre conhecimento técnico e saber pedagógico. Assim, a formação docente, entendida como processo contínuo, assume centralidade na construção de práticas educativas mais críticas, emancipatórias e comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

Conclui-se, portanto, que a profissionalidade docente na EPTNM não se constitui de forma linear ou homogênea, mas como um processo plural, atravessado por contradições, aprendizagens e reconstruções contínuas. Nesse contexto, a formação pedagógica (inicial e continuada) emerge como elemento central para o fortalecimento da identidade docente e para a qualificação das práticas educativas, contribuindo para uma atuação mais consciente, crítica e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Referências Bibliográficas

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de Instituições de Ensino Superior

ARAÚJO, Zilda Tizziana Santos. **Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK) e formação docente emancipatória:** contribuições do ciclo expansivo de aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação). 356f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2025.

ARAÚJO, Zilda Tizziana Santos; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. **Formação de professores a distância e início de carreira:** significando as aprendizagens da docência. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

ARAÚJO, Zilda Tizziana Santos; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. Pesquisa-Ação e Aprendizagem Docente: Reflexões Sobre Desenvolvimento Profissional. **Revista da FAEBA — Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 33, n. 74, p. 220–239, 2024a. DOI: 10.21879/faceba2358-0194.2024.v33.n74.p220-239. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/16876>. Acesso em: 10 jan. 2026

BENTIN, P. C. **Princípios formativos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sob a perspectiva da prática pedagógica.** 2021. 385 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 01**, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 mar. 2026.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores:** diferentes prismas. Campinas-SP: Editora Mercado de Letras, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação.** Universidade Católica de Santos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2026.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva França. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores:** um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí. 2007. 239f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica.** 4.ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.