





DOSSIÊ “A Educação profissional e o Ensino Médio:  
Olhares retrospectivos, circunspectivos e prospectivos”

## OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Challenges in teacher's formation in Professional and Technological Education*

*Desafíos de la formación docente en la educación tecnológica Profesional*

Suelma dos Reis Pereira Alves  i  
Rosita Camilo de Souza  ii  
Léia Adriana da Silva Santiago  iii  
Marco Antônio de Carvalho  iv

### RESUMO

É num campo de disputas frequentes que ganha evidência a formação dos que formam os trabalhadores, ou seja, os professores. O presente estudo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados na formação dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) após a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Trata-se de uma pesquisa qualitativa com análise documental e revisão bibliográfica de artigos que abordam a temática analisada. Abordam-se as diferenças que existem na formação inicial desses docentes, discutindo possíveis soluções de acordo com os estudiosos do tema. Discute-se também o reconhecimento dos professores com notório saber pela Lei nº 13.415/2017 e os impactos negativos que essa política pública provoca na formação dos docentes e à qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** Institutos Federais; formação de professores; notório saber.

### ABSTRACT

*It is in a field of frequent disputes that becomes noticeable the training of those who form the workers, that is, the teachers. This study aims to analyze the main challenges faced in the training of teachers who work in Professional and Technological Education (PTE) after the creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology (FIs). This is qualitative*

*research with document analysis and bibliographical review of articles that approach the analyzed theme. The differences that exist in the initial training of these teachers are addressed, discussing possible solutions according to experts on the subject. It is also discussed the recognition of teachers with notorious knowledge by Law nº 13.415/2017 and the negative impacts that this public policy causes in the training of teachers and the quality of teaching.*

**Keywords:** *Federal Institute; Teacher's training; Notorious Knowledge.*

## **RESUMEN**

*Es en un campo de frecuentes disputas que se hace evidente la formación de quienes forman a los trabajadores, es decir, a los maestros. Este estudio tiene como objetivo analizar los principales desafíos enfrentados en la formación de docentes que actúan en la Educación Tecnológica Profesional (EPT) luego de la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs). Se trata de una investigación cualitativa con análisis documental y revisión bibliográfica de artículos que abordan el tema analizado. Abordaremos las diferencias que existen en la formación inicial de estos profesores, discutiendo posibles soluciones según expertos en el tema. También discutimos el reconocimiento de docentes con conocimientos notorios a través de la Ley nº 13.415/2017 y los impactos que esta política pública provoca en la formación de docentes, poniendo en riesgo la calidad de la enseñanza.*

**Palabras clave:** *Institutos Federales; formación de profesores; notorio saber.*

---

## **Introdução**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, trata da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) num capítulo separado do da Educação Básica e supera os enfoques de assistencialismo e preconceito social que estavam contidos nas primeiras legislações do país. Faz uma intervenção social, crítica e qualificada visando a torná-la um mecanismo que favoreça a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Define também o sistema de certificação profissional e permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (BRASIL, 2009). Estabelece a integração dessa modalidade de ensino com o trabalho, a ciência e a tecnologia.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como política pública nacional, foi criada no primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva por meio do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/97. Em seu artigo

4º, determina que “A educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...]” (BRASIL, 2004, s/p).

A LDB, em seu artigo 62, estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (...)” (BRASIL, 1996, s/p). E os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e os de Formação Inicial e Continuada (FIC) fazem parte da educação básica.

Na Rede Federal, a atuação do docente da EPT é muito diversificada, pois inclui os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o ensino técnico nas formas integrada ao ensino médio, concomitante e subsequente, cursos de ensino técnico e os programas de formação inicial e continuada articulados com a educação de jovens e adultos; graduação dos cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação (MALDANER, 2017).

A formação dos professores para a EPT nunca foi neutra. Sempre teve uma intenção, um objetivo e, em diferentes épocas, sempre assumiu um compromisso com um determinado modelo de sociedade, uma organização societária. Ela pode ter o compromisso com os que vivem do trabalho ou com os que vivem do capital. Diante deste fato, Carvalho (2003) afirma que é preciso entender as demandas colocadas para a EPT no capitalismo contemporâneo, e as respostas podem ocorrer tanto no sentido de uma educação do capital ou de uma educação para o trabalho contra-hegemônica (MALDANER, 2017).

Percebemos constantemente que existem muitos desafios impostos ao trabalho do professor da rede federal, devido às mudanças na estrutura, organização das políticas públicas do governo federal para a Educação Profissional e Tecnológica e constantes mudanças no mundo do trabalho. Esses desafios requerem dos educadores da EPT uma formação consistente, porque, no seu fazer cotidiano, lidam com muitas técnicas, tecnologias e ciência e precisam transpor esses conhecimentos didaticamente para seus alunos. É necessário ensinar e, em muitos casos, não se teve uma formação pedagógica para tal (MALDANER, 2017).

É num campo de disputas frequentes que ganha evidência a formação dos que formam os trabalhadores, ou seja, os professores. Kuenzer (2011) afirma que o trabalho docente no capitalismo é permeado pelas contradições que constituem o modo de produção. Portanto, ele pode colaborar para os interesses do capital, ou pode ajudar a transformar a realidade por meio de esclarecimentos e de uma formação crítica. O docente é sujeito e objeto da sua formação ao mesmo tempo. As propostas da formação podem estimular ou

atrasar as mudanças em prol dos trabalhadores e, dependendo dos aspectos, elas desvelam as contradições da realidade.

A formação dos professores para a EPT no atual momento de organização do mundo do trabalho exige debates a respeito das exigências epistemológicas, pedagógicas e políticas dessa formação. É defendida a formação para além do domínio de conteúdos específicos. Para se tornar um professor, é preciso um compromisso político com a classe que vive do trabalho. É necessário reconhecer que a docência na EPT é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos, ou ensino de conteúdos fragmentados e esvazados teoricamente (MALDANER, 2017).

Quanto à metodologia utilizada neste estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa com análise documental e revisão bibliográfica de artigos que abordam a temática analisada. A pesquisa foi feita no Google Acadêmico e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando os seguintes descritores: Formação de Professores, Educação Profissional e Tecnológica. Foram selecionados os estudos que mais tinham relação e aproximação com o objetivo deste artigo, que foi escrito para o dossiê “A Educação Profissional e o Ensino Médio: Olhares retrospectivos, circunspectivos e prospectivos”.

Este trabalho tem por objetivo analisar os principais desafios enfrentados na formação dos professores que atuam na EPT após a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A questão problemática que o norteia é: quais são os principais desafios enfrentados na formação dos professores que trabalham na EPT?

O artigo foi estruturado e organizado da seguinte forma: na introdução, exploram-se os aspectos legais sobre a formação docente para a EPT. Importante destacar que não será discutido nesse estudo o histórico sobre a formação dos educadores dessa modalidade de ensino. O foco são os desafios encontrados na formação dos professores que atuam na EPT após a criação dos IFs. Abordam-se também as diferenças que existem na formação inicial desses docentes, discutindo possíveis soluções de acordo com os estudiosos do tema.

Os autores que fundamentam os desafios enfrentados pelos docentes são: Barato (2004), Cavalcante e Henrique (2018), Kuenzer (2010), Machado (2008), Moura (2014, 2015), Da Silva, Queiroz e Medeiros (2018), Santos (2004). Dando continuidade às discussões, aborda-se o reconhecimento dos professores com notório saber pela Lei nº 13.415/2017 e os impactos negativos que essa política pública provoca na formação dos docentes e à qualidade do ensino. Essa discussão se ampara nos aspectos legais, abordando o Plano Nacional de Educação (PNE), sem analisar o contexto histórico do notório saber. Essa discussão se fundamenta em: Batista, Freire e Delgado (2021),

Damascena e Moura (2018), Ramos (2014), Saul e Voltas (2021). Após todas essas análises, finaliza-se o texto com as considerações finais.

## **A formação dos professores da rede federal após a criação dos IFs**

Os IFs se originaram por meio da reestruturação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), das escolas técnicas e agrotécnicas federais e das escolas vinculadas às universidades federais. Foram criados com a promulgação da Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008). Atualmente, são 38 IFs no Brasil, presentes em todos os estados brasileiros com o CEFET-MG, CEFET-RJ, Colégio Pedro II e escolas vinculadas às universidades federais que compõem a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (PIRES, 2019).

Os IFs ofertam a educação profissional em todos os níveis e modalidades: formação inicial e continuada; ensino médio integrado (EMI), ensino técnico concomitante e subsequente ao ensino médio; ensino superior: bacharelado, licenciatura, tecnólogo; pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Incorporam-se à oferta do ensino a pesquisa e a extensão, que se articulam com os arranjos produtivos locais, ou seja, os projetos de pesquisa e extensão contemplam a realidade de onde a instituição foi construída (PIRES, 2019). São uma síntese do que a Rede Federal construiu ao longo de sua história por meio de leis e políticas da EPT do governo federal (DORNELLES; CASTAMAN; VIEIRA, 2021). De acordo com Pacheco (2011), os IFs têm características de ousadia e inovação, qualificações necessárias, e atendem a uma política que busca antecipar as bases de uma educação do futuro, comprometida com uma sociedade socialmente justa e radicalmente democrática.

A proposta é agregar a preparação para o trabalho à formação acadêmica, refletir sobre os princípios da tecnologia, dando à luz elementos fundamentais para a conceituação de um propósito específico para a estrutura curricular da EPT. O que se busca é uma formação contextualizada, com conhecimentos, valores e princípios que potencializam a ação humana na luta e no propósito de trajetórias mais dignas de vida (BRASIL, 2009).

As relações da área de trabalho e educação com a área de Educação Profissional e as disputas sobre o lócus da formação de professores, a autonomia dos IFs para ofertar cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica para a formação de professores, não sendo apenas para a Educação Profissional, mas para a educação básica, pressupõem a importância de um conhecimento mais aprofundado das características da formação de professores para a EPT (PENA, 2011).

Pesquisas recentes (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020; VOLTAS, 2019; SCHEIBE, 2020; ZEICHNER, 2019) têm demonstrado que a formação docente é um campo de disputas, pois envolve diferentes tipos de projetos de sociedade, perspectivas de práticas e concepção de educação. Ao analisar o contexto da política educativa nacional, pode-se dizer, de modo geral, que a legislação caminhou no sentido de defender uma perspectiva permanente da formação docente e emancipatória (DOURADO, 2016; SAVIANI, 2009).

Araújo (2014) esclarece que a docência é vista nas políticas públicas educacionais como uma mediação de determinado processo social, pois expressa e transmite a educação como um instrumento de mão de obra, estando voltada para a reprodução ampliada do capital. Nascimento e Azevedo (2017) enfatizam que é necessária a articulação da tecnologia, compreendida como ciência da técnica, a formação profissional docente. Santos e Azevedo (2016) reforçam que os conceitos relacionados à tecnologia e seus fundamentos iniciais propiciam uma EPT mais humanizada, pois insere novos saberes à prática pedagógica.

Morais e Henrique (2014) abordam a necessidade da discussão e inclusão dos conhecimentos relativos ao mundo do trabalho, da EPT e do ensino médio integrado, aproximando o trabalho, a educação e o mundo da EPT. Da Silva, Queiroz e Medeiros (2017) argumentam sobre a importância de se capacitar para o exercício de uma profissão, conhecer a área de formação, dominar saberes de pesquisador e saberes didáticos de natureza científica reflexiva.

A educação profissional tem como objetivo formar para o trabalho, sendo entendida como o exercício social da técnica. O mundo do trabalho necessita de indivíduos autônomos capazes de atuar num ambiente de geração de conhecimento, em contextos de constantes transformações. É preciso que esses profissionais alcancem uma verdadeira independência para atuar na perspectiva de transformação social, sendo capazes de atender aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Existe nessa perspectiva um grande desafio, a responsabilidade social do campo da educação profissional com os indivíduos formados em todas as ofertas de modalidades educativas e com a sociedade em geral. É preciso ter clareza a respeito do papel da educação, observando suas possibilidades e limitações. É necessário ter uma postura crítica sobre os discursos que destacam a educação para o desenvolvimento, a qual se fundamenta na teoria do capital humano (MOURA, 2015).

A educação tem um papel social importante, porém, não se deve atribuir a ela um poder inexistente (MOURA, 2014), visto que a sua atuação isolada não tem poder de resolver os problemas socioeconômicos do planeta (FRIGOTTO, 1999). A capacitação e formação devem ir bem além da aquisição

de técnicas didáticas visando à transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. O objetivo deve ser ambicioso e privilegiar a formação em atendimento às políticas públicas do país, especialmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, em que se prioriza o ser humano e não simplesmente as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2015).

Para a EPT poder formar os trabalhadores, é necessário que o trabalho seja contemplado como princípio educativo em dois aspectos: sendo visto primeiro no sentido epistemológico, que considera o trabalho e a técnica como formadores da espécie humana. O trabalho é intrínseco a todo indivíduo, discute-se a dualidade que acontece nos processos educativos e na formação docente, que diferencia a prática da teoria, o manual do intelectual, o fazer do saber. Ignoram-se as aprendizagens adquiridas no trabalho e na vida, tão relevantes aos trabalhadores quanto a educação formal adquirida na escola (PIRES, 2002).

Em segundo lugar, discute-se o aspecto didático e a sua relação com a perspectiva epistemológica. A principal dificuldade diz respeito ao objeto e aos objetivos do ensino, que não focam mais nos conteúdos conceituais, verbais e teorizados, concebidos num discurso a ser transmitido, sistematizado. O autor conceitua técnica e os fazeres-saberes profissionais como processos de intervenção no mundo, que se apresentam por meio dos componentes metodológicos, procedimentais, conceituais, valorativos, relacionais etc. Dessa forma, não se reduz a técnica numa prática supostamente aplicada por meio de uma teoria prévia, que é tida como lugar exclusivo do saber (BARATO, 2004). Pode-se dizer que os Institutos Federais se caracterizam pela polivalência, pois oferecem o ensino presencial e a distância, contemplam diferentes níveis e modalidades e desenvolvem pesquisa e extensão, que devem estar articuladas ao mundo do trabalho e aos arranjos produtivos locais (PIRES, 2019).

O docente da EPT tem como pressuposto básico ser um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação cooperativa e crítica, comprometido em se atualizar permanentemente na área de formação específica e pedagógica. Ainda que tenha pleno entendimento do mundo do trabalho e das relações que envolvem as modalidades, instâncias e níveis educacionais, busca o conhecimento da sua profissão, das técnicas, valores do trabalho, bases tecnológicas, os limites e as possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa desempenhar (DORNELLES; CASTAMAN; VIEIRA, 2021).

Cavalcante e Henrique (2018) esclarecem que o professor tem o desafio de superar a sua própria formação, o que pode ser feito pela pesquisa, que

passa a ser uma das formas de formação continuada. A formação pela pesquisa oportuniza que o sujeito desenvolva sua autonomia e seu espírito interrogativo, promovendo um aprendizado que lhe permite superar a reprodução de informações, na perspectiva de uma intervenção na realidade. A pesquisa como um princípio educativo promove a elaboração de perguntas, o desenvolvimento de projetos, a problematização, práticas coletivas e cooperativas que deem respostas solidariamente a situações reais. Ela fortalece a construção da cultura argumentativa e a autonomia, tornando-se um diferencial na formação dos estudantes (LORENZET; ANDREOLLA, 2020).

O educador da EPT precisa ter algumas qualidades, como sensibilidade, ética, integridade, criatividade e acompanhamento reflexivo de suas práticas pedagógicas, e se atentar para outras questões, como a relação entre o mundo do trabalho e a educação. Araújo (2014) esclarece que esse profissional não pode ser moldado para ser um transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos, mas deve combinar a sua atuação de professor como intelectual, mediador do processo de ensino-aprendizagem, problematizador e orientador, feita com comprometimento técnico dentro de sua área de conhecimento, com a busca permanente pelo compromisso social, exercendo a cidadania plena.

Na EPT, existe um grupo de professores bastante diversificado quanto à sua formação inicial: professores técnicos com habilitação de ensino médio, professores bacharéis sem nenhuma formação pedagógica, professores com licenciaturas com ou sem nenhum conhecimento em EPT e mundo do trabalho. Machado (2008) apresenta algumas propostas de formação para esses professores: 1º - curso de licenciatura para graduados e bacharéis sem formação pedagógica; 2º - curso de licenciatura integrado com curso de graduação em tecnologia para os que vão iniciar a formação; 3º - curso de licenciatura para técnicos de nível médio, ou equivalente para os que não têm formação no nível superior; 4º - cursos de licenciaturas para os que terminaram o ensino médio e desejam ingressar na carreira docente na EPT.

Moura (2015) também faz referências aos distintos grupos que atuam na EPT, dividindo os docentes em quatro grupos. Ele destaca, no primeiro grupo, os professores não graduados que já atuam na EPT. O segundo grupo é composto pelos graduados que já são docentes da EPT, porém, não têm uma formação específica nessa modalidade de ensino. Os futuros profissionais que iniciaram a formação inicial no curso superior estão no terceiro grupo e, por fim, os que irão começar a formação inicial compõem o quarto grupo. Para que se proponha uma formação docente para esses profissionais, é preciso antes de tudo conhecê-los. A maioria trabalha nas redes públicas. São arquitetos, engenheiros, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal. Uma parte dos licenciados tem formação para as



disciplinas da educação básica, Matemática, Química, Geografia etc. Essa formação habilita a trabalhar no ensino fundamental e médio, é diferente de atuar nos cursos da educação profissional, mesmo nessas disciplinas.

Desse modo, é essencial uma formação específica para que haja uma aproximação da relação entre educação e trabalho com o campo da educação profissional, estabelecendo conexões entre as disciplinas e a formação profissional específica, desse modo, diminui a fragmentação do currículo. Uma solução é ofertar cursos de licenciaturas voltados para a EPT, pós-graduação *lato e stricto sensu*. Outra possibilidade seria a oferta de licenciaturas para a EPT destinadas especificamente aos egressos dos cursos técnicos de nível médio, pois eles têm no seu repertório os conhecimentos e a vivência no campo da EPT, o que lhes concede uma vantagem com relação aos demais, tornando viável uma licenciatura tendo esse público como sujeito (MOURA, 2015).

As licenciaturas são locais privilegiados para a formação inicial de professores e devem promover: o desenvolvimento de pedagogias específicas da EPT, as relações de trabalho e poder nas instituições escolares, o fortalecimento do elo entre ensino, pesquisa e extensão, a reflexão pedagógica sobre a prática docente e a responsabilidade do professor (MACHADO, 2008). A formação de docentes da EPT é complexa, sendo uma modalidade da educação básica que, ao verificar a complexidade do mundo do trabalho contemporâneo e os direitos e as necessidades da classe que vive do trabalho, só terá qualidade se articular a graduação na área profissional específica, oferecendo uma rigorosa formação científico-tecnológica à formação pedagógica de qualidade, as ciências humanas, a ser realizada de forma concomitante ou subsequente. Desse modo, é preciso que se desenvolva por meio de um projeto orgânico, integrando as amplas formações (KUENZER, 2010).

A atuação dos docentes, especialmente dos professores das disciplinas técnicas/específicas, encontra-se fortemente marcada pela atuação em hospitais, indústrias, fábricas, enfim, em outros locais sem ser espaço escolar (PIRES, 2019). Kreutz e Welter (2016) destacam que é fundamental que o professor esteja inserido no mercado de trabalho, compreendido como um espaço fora do ambiente escolar.

Dessa forma, eles têm uma dupla carreira e reconhecem também que essa rotina dupla pode comprometer a motivação do professor devido à carga horária excessiva. A docência pode ser entendida como um bico, um complemento salarial, deixando de ser a profissão principal. Moraes, Santos e Brandão (2017) esclarecem que é recorrente que os professores da EPT vejam o trabalho docente como uma extensão do trabalho desenvolvido em outros

espaços. Muitos acreditam de forma acrítica que a EPT tem como meta atender às demandas do mercado de trabalho.

Como forma de superar desafios presentes na EPT, Moura (2008) propõe que a formação assuma a preocupação com o ser humano e deixe de focar exclusivamente no mercado de trabalho e no fortalecimento da economia. Ela deve ultrapassar a aquisição de técnicas didáticas e da transmissão dos conteúdos. O docente deve deixar de ser o transmissor, passando a ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem, exercendo seu ofício com autoridade, responsabilidade, competência técnica da área de conhecimento, orientando-se de forma crítica e reflexiva, priorizando a responsabilidade social e ultrapassando os limites da educação bancária.

Moura (2014) esclarece que as fragilidades, as indagações e os desafios na EPT são maiores com relação à formação de professores, pois o currículo clássico não gradua professores para atuar na docência considerando o EMI. E afirma que existem pelo menos três perfis atuando na EPT: os profissionais bacharéis e tecnólogos que não fizeram uma formação inicial com licenciatura; os profissionais bacharéis e tecnólogos que realizaram o curso de formação pedagógica para os graduados não licenciados e; os docentes licenciados. Mesmo assim, grande parte desses professores não entende os sentidos da integração desse projeto específico e particular.

Essas diferenças encontradas na estrutura organizacional e formativa dos profissionais da EPT representam desafios para a prática pedagógica, para as demandas do EMI. Desse modo, pode haver um desencontro dialógico com o mundo do trabalho, com as práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas, com a perspectiva da emancipação de indivíduo, com o trabalho como princípio educativo e a integração com a ciência, cultura e tecnologia (SILVA; SANTOS, 2020).

As diretrizes da Resolução CNE/CP n. 01/2021, no seu art. 53, estabelecem que “A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas” (BRASIL, 2021, s/p). O trecho final, “outras formas”, possibilita várias interpretações, deixando abertas as possibilidades de inserção do profissional nessa modalidade. Além disso, no mesmo art. 53, as diretrizes afirmam que a formação dos professores graduados, mas não licenciados, poderá ser feita por meio da cooperação entre o MEC e as instituições e redes de ensino especializadas em EPT, admitindo desse modo as instituições de ensino superior que não oferecem especificamente esse nível de ensino, como as instituições do Sistema S. Isto está explícito no inciso 1º do artigo 53, que define:

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições e redes de ensino superior, bem como em instituições e redes de ensino especializadas em Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021, s/p).

Os desafios na formação docente para a EPT se manifestam de vários modos quando se pensa nas novas demandas pedagógicas e nas necessidades educacionais, que se expressam em mais diálogo com a educação geral, com o mundo do trabalho, com práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais, com a compreensão do trabalho como princípio educativo na perspectiva de emancipação do educando, com enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, cultura e ciência (DORNELLES; CASTAMAN; VIEIRA, 2021).

A formação ofertada no EMI implica numa formação profissional e técnica que permite base dupla, pois a primeira se refere à cidadania política, à forma de conscientização, à participação e à intervenção na sociedade. A segunda está relacionada com a cidadania econômica. Desse modo, prepara científica e tecnicamente com qualidade e aprofundando os conhecimentos que possibilitam o domínio das técnicas de produção (FRIGOTTO, 2013).

Para que haja a reconstrução da compreensão coletiva sobre o EMI e uma adequação dos professores em seu espaço e tempo, é necessário trabalhar de forma interdisciplinar e integrada com os demais professores e disciplinas (MOURA, 2007). A interdisciplinaridade é o diálogo com outras disciplinas sem perder o foco principal que é o conhecimento delas. Ela se efetiva por meio de projetos integradores que envolvem a pesquisa, com o objetivo de encontrar soluções para problemas locais, regionais e até mundiais. Essa ação proporciona a possibilidade de aquisição de autonomia intelectual por parte dos alunos que participam dos projetos (MOURA, 2014).

Frigotto (2016) argumenta que um ensino integrado, sendo a travessia para a politecnicidade, vai muito além da interdisciplinaridade, pois a realidade é única e não é fragmentada. A integração tem a perspectiva de uma concepção que vai muito além da formação para o trabalho, pois abarca uma formação científica e histórica típica da práxis humana que permite aos indivíduos terem um desenvolvimento de autonomia crítica na prática de uma profissão (RAMOS, 2008).

A formação dos educadores, seja ela inicial, seja continuada, precisa se atentar para essas questões que norteiam o Currículo Integrado, gerando a ampliação das possibilidades e das referências vitais dos indivíduos, tendo como foco o desenvolvimento profissional do grupo de professores (MOURA, 2014). Essa formação deve privilegiar a formação no âmbito das políticas

públicas, especialmente as educacionais, tendo como objetivo a perspectiva da superação do modelo de desenvolvimento econômico vigente, priorizando o ser humano e não as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2008).

Ao discutir sobre essa formação, as relações entre o mundo do trabalho e a educação devem convergir de acordo com as concepções sobre o tipo de pessoa que se quer formar e o modelo de sociedade que se deseja. As principais discussões que norteiam a construção dos saberes da docência são: a formação didático-político-pedagógica, o papel docente, a função social da EPT, a discussão política, as relações entre ensino-pesquisa (MOURA, 2008).

A efetivação desses saberes acontece mediante quatro situações: atividades escolares exatamente ditas; espaços de inserção laboral; interação no entorno escolar, orientação profissional e pedagógica. Faz-se necessário que haja uma formação com coerência, em que o docente assuma sua identidade de classe e de trabalhador, pois isso gera empatia nos formados por ele. A formação docente não acontece apenas nos espaços formais, mas ela precisa levar em conta o contexto social em que o professor está inserido (MOURA, 2014).

Têm que ser definidos dois eixos para a formação de professores da EPT. O primeiro diz respeito ao conhecimento específico, adquirido na graduação, e o aprofundamento deve ser feito na pós-graduação, principalmente no *stricto sensu*. Essa formação deve acontecer também por incentivo das necessidades institucionais. O outro eixo foca na formação didático-político-pedagógica e nas especificidades das áreas de formação. Esses dois eixos devem ser associados à interdisciplinaridade e irão fazer mudanças significativas após apreender os sentidos da prática interdisciplinar. Deve haver diálogo constante com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho (MOURA, 2014).

Os eixos precisam contemplar: as relações existentes entre Estado, cultura, tecnologia, ciência, trabalho, ser humano e educação; as políticas públicas educacionais; discutir o papel dos profissionais da educação de modo geral e o específico da EPT; concepção da unidade ensino-pesquisa; concepção da base humanista que sustenta a docência; reflexão sobre sua prática de atuação no mundo do trabalho; formação inicial e continuada, carreira, condições de trabalho, remuneração, enfim, o desenvolvimento local e a inovação (SANTOS, 2004). O professor assume uma atitude crítica, reflexiva, compromissada com a responsabilidade social. Deixa de ser um mero transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos e assume uma atitude mediadora no processo de ensino-aprendizagem, sem perder a sua autoridade, nem abrir mão da responsabilidade com a competência técnica dentro da sua área de conhecimento (MOURA, 2015).

## O reconhecimento dos professores com notório saber

Convém enfatizar que as políticas e as leis estão associadas a concepções e projetos maiores e as suas definições são frutos de disputas de poder, ideologia e muitos debates. É importante também esclarecer que a atual conjuntura valoriza a flexibilização, a produção do conhecimento, as inovações tecnológicas e outras formas que objetivam a acumulação cada vez maior do capital. Esse contexto interfere na formação dos trabalhadores e, conseqüentemente, na educação e formação de professores (DAMASCENA; MOURA, 2018).

Um documento importante que aborda a formação dos professores da EP é o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Lei nº 13.005/2014. Nele há uma estratégia específica para a EPT:

[...] modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (BRASIL, 2014, s/p).

Quando se fala em formação de professores, num período anterior ao golpe de 2016, já existiam contradições no corpo das legislações que promoviam a precarização e a desvalorização da formação docente (SCHEIBE, 2004; SCHEIBE; BAZZO 2016). As políticas adotadas no governo Temer precarizaram ainda mais esse quadro. Um exemplo claro é a Emenda Constitucional nº 95, aprovada em 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b), que congelou os gastos sociais, principalmente na área da Educação e da Saúde, para os próximos 20 anos.

Essa medida traz impactos para a educação nacional e coloca em risco o cumprimento das metas do PNE (2014-2024). Com relação à formação docente, essa emenda compromete seriamente a concretização das metas 15, 16, 17 e 18, que são relacionadas com a valorização do magistério, pois a execução delas exige investimentos em recursos educativos, formação inicial e continuada, contratação de professores, melhoria das condições de trabalho dos professores e da infraestrutura do ensino (SAUL; VOLTAS, 2021).

De modo similar, as alterações recentes na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), instituídas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, revelaram as contradições da reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Essas alterações acarretam retrocessos significativos às lutas históricas empreendidas em prol da valorização e qualificação do magistério, na medida em que o governo Temer oficializou como política pública a contratação de professores com notório saber e a formação docente por meio de cursos de

complementação pedagógica, sob a justificativa de reduzir o déficit de professores na Educação Básica e que a formação inicial está adequada aos que estão trabalhando (SAUL; VOLTAS, 2021).

A Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016a), prevê como um percurso formativo o reconhecimento de profissionais com notório saber sobre as áreas técnicas, que serão habilitados para ministrar aulas nos cursos profissionais técnicos sem precisar de uma formação pedagógica para tal. A medida provisória foi transformada na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. A Resolução CNE/CP nº 1/21, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, em seu artigo 57, diz que:

A formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica, além do bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área (BRASIL, 2021, s/p).

Entende-se por notório saber o conhecimento adquirido por meio da experiência, que não tenha sido reconhecido formalmente pelos sistemas de ensino. É um esforço cultural, pois se reconhece que as instituições formadoras de ensino não são a única via de aquisição de conhecimento. Nessa perspectiva, o notório saber traz implícita uma noção freireana de educação, uma concepção mais ampla de formação, não se restringindo apenas aos espaços formais de escolarização (ALVES *et al.*, 2020).

A construção da metodologia para o reconhecimento desses saberes requer o entendimento de que a ação produtiva não se limita à habilidade de realizar uma tarefa. As instituições de EPT precisam elaborar instrumentos metodológicos de avaliação e validação dos conhecimentos, saberes e experiências, por meio da concepção do trabalho como um princípio educativo. A certificação profissional precisa se guiar pelos princípios de legitimidade, confiabilidade, validade e credibilidade, apontando a necessidade de colaboração entre as instituições de ensino, os organismos não governamentais e governamentais, empresas, representações dos trabalhadores, desenvolvendo de forma colaborativa (RAMOS, 2014).

O notório saber traz a discussão da educação que atravessa teorias e preconceitos que se ampliam para toda modalidade educativa. O entendimento do notório saber como suficiente para o exercício da docência recoloca e coloca questionamentos com relação ao saber e ao trabalho docente, problematiza-se o entendimento e o objetivo da profissionalização dos trabalhadores da educação (BATISTA; FREIRE; DELGADO, 2021). É a

comprovação de que um dispositivo democrático aplicado à educação pode ser simplesmente apropriado por forças elitistas para se consolidar um projeto educativo em que a formação para o trabalho, a cidadania e emancipação é substituída por uma formação que prioriza o mercado de trabalho e a alienação (ALVES *et al.*, 2020).

## Considerações finais

Ao longo do artigo, procuramos responder à questão-problema: quais são os principais desafios enfrentados na formação dos professores que trabalham na EPT? Segundo os estudiosos do tema, essa formação envolve muitas disputas políticas e ideológicas entre o modelo de trabalhadores e de sociedade que se deseja moldar, havendo a clara necessidade de superar suas raízes históricas, visto que os interesses do capital foram priorizados em detrimento dos interesses da classe trabalhadora. Existe também uma tensão flagrante de ordem econômica, uma disputa por orçamento, pois o Sistema S também recebe apoio financeiro para ofertar os cursos, enquanto a Rede Federal, que foi ampliada com a criação dos IFs, não viu o seu orçamento acompanhar esse crescimento.

Vimos que uma das maiores dificuldades para a superação desse problema é a falta de diálogo com o mundo do trabalho, as práticas pedagógicas interdisciplinares, o trabalho com a pesquisa e a extensão, a compreensão do trabalho como um princípio educativo. A formação desses educadores precisa priorizar o currículo integrado, a formação didática político-pedagógica, o seu papel docente, sua função social, o compromisso político com a educação, as relações existentes entre a pesquisa e a extensão. Os professores dos IFs necessitam adquirir uma formação com os conhecimentos específicos da proposta pedagógica da instituição para que os egressos, ao ingressar no mundo do trabalho, sejam capazes de promover a transformação social, pois o verdadeiro objetivo dos cursos ofertados nos IFs é a emancipação, a valorização do ser humano. Ficou claro que existem professores com diferentes formações atuando nos IFs e, no decorrer do texto, fomos esclarecendo as possibilidades de formação para que esses profissionais sejam capacitados, compreendendo as especificidades dos cursos ofertados nos IFs.

O trabalho desses docentes é muito desafiador e complexo, especialmente porque são convocados a trabalhar com a teoria e a prática, proporcionando aos jovens a qualificação técnica para o trabalho e, ao mesmo tempo, buscando a emancipação do sujeito e atuação consciente no mundo. Somente com uma formação inicial, não é possível um trabalho docente que ultrapasse a lógica do capital (MERCES; LIMA, 2020).

É preciso reconhecer que as políticas públicas direcionadas para a formação docente dos que atuam na educação profissional ainda carecem de definições e discussões na perspectiva de ações articuladas e perenes. É preciso admitir a complexidade que envolve a temática. São muitas as dificuldades para que aconteça a materialização de ações formativas, como: carreiras diferenciadas para o setor privado e para o público, os diferentes profissionais que atuam nas diversas áreas da modalidade, as condições para frequentar um curso de formação etc. (DAMASCENA; MOURA, 2018).

A EPT exige que a formação docente seja capaz de articular o desenvolvimento equilibrado dos saberes gerais e técnicos, estes específicos de um campo da ciência. Desse modo, precisa de uma formação construída e fundamentada nas diversas áreas e campos do conhecimento, que precisam se articular possibilitando um movimento dialético entre teoria e prática. O professor deve ser consciente do papel que desempenha na formação de técnicos que ingressam no mundo do trabalho como um profissional cidadão e não como um mero executor de tarefas exigidas pelo mercado (DORNELLES; CASTAMAN; VIEIRA, 2021).

A reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei n. 13.415/2017, é uma ameaça às conquistas já alcançadas, pois promove um verdadeiro desmanche dos direitos sociais, autorizando profissionais não licenciados com notório saber a atuar na EPT. A lei retrocede aos antigos interesses conservadores liberais, privilegiando uma perspectiva de educação tecnicista e pragmática. O notório saber desvaloriza a formação docente como uma fonte de conhecimentos específicos, pedagógicos e didáticos, configurando-se num movimento de desregulamentação da profissão. A reforma, porém, enfrenta movimentos de resistência, liderados por grupos que lutam pelos direitos da classe trabalhadora e pela valorização do magistério, o que é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. É preciso formular políticas públicas de valorização dos docentes, pois investir na formação dos professores é um pressuposto básico de uma educação de qualidade para a classe trabalhadora (MERCES; LIMA, 2020). Essa luta deve ser abraçada por todos nós que acreditamos na educação pública brasileira.

---

## REFERÊNCIAS

ALVES, U. A. *et al.* Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 62-79, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/535>. Acesso em: 28 dez. 2022.



ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica.** 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ARAÚJO, W. P. A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG – campus Januária. 2014. 195 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BARATO, J. N. **Educação profissional:** saberes do ócio ou saberes do trabalho. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

BATISTA, S. S. dos S.; FREIRE, E.; DELGADO, D. M. Profissionalização docente, internacionalização da educação e os desafios do mundo do trabalho. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 31, p. 65-78, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília-DF, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasil, Brasília-DF, 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília-DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br?setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profis](http://portal.mec.gov.br?setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profis). Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília-DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória, nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasil, Brasília-DF, 22 de setembro de 2016a. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#:~:text=Determina que o ensino de,as facultativas no ensino médio>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília-DF, 2016b. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] e 11.494, de 20 de junho 2007, [...] a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília-DF, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CARVALHO, O. F. de. **Educação e Formação Profissional: trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CAVALCANTE, I. F.; HENRIQUE, A. L. S. A experiência da pesquisa na formação docente: unindo teoria à prática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 12, 2018.

DA SILVA, K. K. O.; QUEIROZ, K. da S.; MEDEIROS, S. M. D. Trabalho e trabalho docente: a percepção de docentes da área de formação geral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 12, 2017.

DAMASCENA, E. A.; MOURA, D. H. A formação de professores para a educação profissional: sobre políticas e perspectivas. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 30, p. 178-199, 2018.

DORNELLES, F. R. B.; CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. A. de. Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente. **Revista Exitus**, v. 11, p. e020133-e020133, 2021.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. **Entrevista realizada no programa Educação em Pauta, pela TV Câmara**. [Arquivo de Vídeo], Portal EMI, 30 nov. 2013. Disponível em: <https://sites.google.com/view/portalemi/v%C3%ADdeos?authuser=0>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FRIGOTTO, G. **Ensino Integrado, Politecnia e Institutos Federais: por que lutamos?** Mesa redonda no auditório do Instituto Federal Fluminense (IFF). [Arquivo de Vídeo], 15 abr. 2016. Disponível em: Portal EMI,

<https://sites.google.com/view/portalemi/v%C3%ADdeos?authuser=0>. Acesso em: 20 dez. 2022.

KREUTZ, D. H.; WELTER, C. B. Professor em (re)construção: reflexões de um docente em formação pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 11, 2016.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. I. L. de F. *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

LORENZET, D.; ANDREOLLA, F. A formação de educadores para a educação profissional: a articulação ensino-pesquisa-extensão. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. e6136, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6136>. Acesso em: 21 dez. 2022.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, 2008.

MALDANER, J. J. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 13, p. 182–195, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>. Acesso em: 11 dez. 2022.

MERCES, T. das; MARCELO, L. I. M. A. Formação de professores e a Reforma do Ensino Médio: aprofundamento da (des)regulamentação da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Revista de Educação Pública**, v. 29, 2020.

MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. O professor licenciado na Educação Profissional: quais saberes docentes alicerçam seu trabalho? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 7, 2014.

MORAIS, J. K. C.; SANTOS, M. G. M.; BRANDÃO, P. A. F. O caminho dos professores na Educação Profissional: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 12, 2017.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, n. 23, p. 4-30, 2007.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 19 dez. 2022.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NASCIMENTO, E. D. A.; AZEVEDO, R. O. M. Possíveis articulações entre os conceitos de tecnologia e competências na formação profissional docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, 2017.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Fundação Santilanna. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PENA, G. A. C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011.

PIRES, A. L. de O. Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. 2002. 626 p. **Dissertação (Doutorado em Ciências da Educação)** – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002.

PIRES, F. T. A formação e atuação docente dos professores da educação profissional e tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 17, p. e8573, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8573>. Acesso em: 19 dez. 2022.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 08 e 09 de maio, 2008.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba-PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. D. A.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós-LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 19, p. 33-52, 2020.

SANTOS, E. H. **Metodologia para a construção de uma política de formação inicial e continuada de profissionais da Educação Profissional e Tecnológica**. MEC: mimeo, 2004.

SANTOS, A. P. D.; AZEVEDO, R. O. M. Saberes docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: uma proposta para a formação de professores do IFAM – campus LÁBREA. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 11, 2016.

SAUL, A.; VOLTAS, F. Q. Políticas de formação docente no Brasil pós-golpe de 2016: tensões, desafios e anúncios a partir do referencial de Paulo Freire. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 55, p. 132-162, 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004.

SCHEIBE, L. Formação de professores: políticas em construção, concepções em disputa. In: DOURADO, L. F. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020, p. 281-294.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós-1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016.

---

Submissão em: 04 jan. 2023

Aceite em: 07 nov. 2023

---

---

**<sup>i</sup> Suelma dos Reis Pereira Alves**

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins (2009). Especialista em Educação Infantil. Professora na Escola Municipal Gotinhas do Saber em Guarinos – GO.

E-mail: [suelma.guarinos@hotmail.com](mailto:suelma.guarinos@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0764559790296465>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3450-7497>

**ii Rosita Camilo de Souza**

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, possui formação em Bacharel em Administração Pública pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (2019) e Bacharel em Ciências Contábeis também pela UEG (2012). Especialista em Gestão Pública. Desempenhando o cargo de Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal de Goiás - Campus Uruaçu.

E-mail: [rosita.souza@ifg.edu.br](mailto:rosita.souza@ifg.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5485670766003427>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7074-2833>

**iii Léia Adriana da Silva Santiago**

Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestrado em Educação pela mesma universidade, doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, com pós-doutorado em ensino das Ciências Humanas. Professora do Instituto Federal Goiano.

E-mail: [leia.adriana@ifgoiano.edu.br](mailto:leia.adriana@ifgoiano.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3763464815080030>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6057-6808>

**iv Marco Antônio de Carvalho**

Graduação (1987) e mestrado (1992) em Administração Rural pela Universidade Federal de Lavras. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Pós-doutor en el currículu y la formación profesional agrícola en Cataluña del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales - Facultat de Educació - Universitat Autònoma de Barcelona. Professor do Instituto Federal Goiano.

E-mail: [marco.carvalho@ifgoiano.edu.br](mailto:marco.carvalho@ifgoiano.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7042220750846412>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3279-1854>