

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



# **BOLETIM DE CONJUNTURA**

**BOCA**

Ano V | Volume 15 | Nº 44 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8260270>

---



## A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A METAMORFOSE DO ENSINO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UM DIREITO ASSEGUADO OU CERCEADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

Rosenilde Nogueira Paniago<sup>1</sup>

### Resumo

Este texto problematiza a formação de professores para atuar no ensino-aprendizagem verticalizado nos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs). Essas instituições, a partir da Lei 11.892/2008, passam de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) para IFs, com *status* de universidade, obrigando os professores a atuarem do ensino médio à Pós-graduação em uma nova organização administrativa e pedagógica. Neste cenário, muitos professores adentram à docência nos IFs sem qualificação para a docência e, mesmo assim, assumem diferentes ementas, elaboram diferentes planos de ensino no processo verticalizado de ensino e têm intensa jornada de trabalho em outras funções. Logo, pretende-se analisar se a formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um direito assegurado ou cerceado na legislação. De abordagem qualitativa, adota-se como procedimento de coleta a análise documental. Os resultados indicam que a formação inicial e continuada docente para a EPT é exigida por força de lei e que, aos professores ingressantes nos IFs, é assegurado o direito de participar da formação inicial a qual poderá ser em forma de pós-graduação *lato sensu* ou mesmo na forma de uma segunda licenciatura. Todavia, os IFs, que, em 2023 fazem 15 anos de criação, não possuem, de fato, uma política educacional de formação para a docência, de modo a auxiliar os professores na atuação complexa do ensino verticalizado (do médio à pós-graduação), fato que contribui para o cerceamento do direito a uma formação que os auxilie na construção da identidade de professores da EBTT, bem como para a materialidade de processos de ensino-aprendizagem de excelência do médio à pós-graduação.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional; Formação para a Docência; Instituto Federal de Educação; Políticas de Formação.

### Abstract

This text problematizes the training of teachers for the work in vertical teaching-learning in the Federal Institutes of Professional, Scientific and Technological Education (IFs). These institutions, from Law 11.892/2008, changed from Federal Centers of Technological Education (CEFET) to IFs, with university status, obliging teachers to work from high school to graduate school in a new administrative and pedagogical organization. In this scenario, many professors enter teaching in the IFs without qualification for the teaching and, even so, assume different syllabuses, elaborate different teaching plans in the verticalized teaching process and have an intense workday in other functions. Therefore, it is intended to analyze whether training for the teaching in Vocational and Technological Education (EPT) is a right guaranteed or curtailed by law. Using a qualitative approach, document analysis is adopted as the collection procedure. The results indicate that initial and continuing teacher training for the EPT is required by law and that new teachers in IFs are assured the right to participate in initial training, which may be in the form of a *lato sensu* course or even a second undergraduate course. However, the IFs, which, in 2023, are 15 years old, do not, in fact, have an educational policy for teaching training, in order to assist teachers in the complex performance of vertical education (from high school to postgraduate), a fact that contributes to restricting the right to training that helps them build the identity of EBTT teachers, as well as to the materiality of teaching-learning processes of excellence from high school to graduate school.

**Keywords:** Federal Institute of Education; Professional Development; Training for Teaching; Training Policies.

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal Goiano (IFGoiano). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Portugal. E-mail: [rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br](mailto:rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br)



## INTRODUÇÃO

A presente reflexão incide na formação dos professores para atuar na docência nos Institutos Federais de Educação (IFs), instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasileira (RFEPCT) e possuem, como foco, o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o ensino ofertado do médio à Pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Assim, os IFs, criados por meio Lei 11.892/2008, completam 15 anos de existência no ano de 2023.

Importante salientar que os IFs são as únicas instituições públicas no Brasil a ofertarem todos os níveis de ensino integrantes da educação escolar brasileira. Conforme proposto pela LDB, Lei 1994. Art. 21, “a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior”, bem como Pós-graduação. Para Pacheco (2020, p.7), “Os IFs são uma institucionalidade inédita em nossa estrutura educacional, original na medida em que não se inspira em nenhum modelo nacional ou estrangeiro, criada pela Lei 11.892/2008”.

A nova organização educativa imposta, a partir da Lei 11.892/2008, desafia os profissionais da Carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) na atuação no ensino verticalizado, desenvolvido em vários níveis de ensino, com diferentes ementas e planos. Considerando a diversidade de atividades da docência exercida nos vários níveis, inclusive na educação básica, em cursos de ensino médio integrado ou educação profissional simultânea a ensino médio, envolvendo a educação de jovens e adultos, cursos de formação inicial e tecnológica, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado, engenharia e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, somando isso a atividades de pesquisa, atividades de extensão, cursos superiores de tecnologia, é urgente a investigação sobre a existência de dispositivos legais que assegurem a formação para atuar nos IFs.

Afinal, a formação é elemento chave para a melhoria dos processos educacionais (NÓVOA, 2022; FLORES, 2014; ESTOLA, UITTO, SYRJÄLÄ, 2014; PANIAGO *et al.*, 2022). Conforme Shulman (2005, p. 9), “[...] la pregunta debería expresar nuestra duda respecto de cómo se puede adquirir realmente el extenso caudal de conocimientos sobre la enseñanza durante el breve período asignado a la formación de los profesores. Para o autor, a formação é uma das fontes de conhecimento para o ensino. Da mesma forma Day (2019) confirma que pesquisadores de países como Austrália, Canadá, China, Inglaterra, Estônia, Finlândia e Estados Unidos compartilham a ideia de que a formação ressoa diretamente na qualidade da aprendizagem dos estudantes, “Os autores compartilham a paixão por promover a formação inicial e contínua de professores, baseada em pesquisas e de alta qualidade, que faça uma diferença positiva na vida dos professores e de seus alunos” (DAY, 2019, p. 501).



Neste contexto, a formação docente para a EPT tem sido alvo de debates acadêmicos e políticos no âmbito educacional. Para Silva *et al.* (2021), em face da heterogeneidade do corpo docente da EPT e dos desafios do ensino, de forma significativa no médio, há a necessidade de se propor a formação continuada destes docentes, especialmente no que tange à formação pedagógica.

Nesta seara de reflexões, como formadora de professores no contexto de um IF e pesquisadora da temática formação de professores, identidade e saberes docentes, bem como profissional do Direito, há anos, tenho dispensado esforços junto a grupo de pesquisa registrado no CNPq, do qual sou coordenadora, a analisar e problematizar a temática em foco, fato que justifica a realização desta pesquisa. Para tanto, vários são os questionamentos: Qual a formação docente necessária para a EPT? Quais são os saberes necessários para os professores da EBTT? Como os professores podem se desenvolver profissionalmente em um cenário tão intenso de trabalho? Como e onde os professores da EBTT podem adquirir os saberes necessários à docência? Quais as políticas educacionais asseguram esta formação? Apesar da amplitude de questionamentos, eles não serão aqui todos respondidos, porquanto trata-se de um contexto maior de pesquisa.

Assim, no presente texto, centrarei a discussão no seguinte questionamento: Quais os dispositivos legais preveem a formação para a docência na EPT? O direito à formação para a docência na EPT é garantido ou cerceado? Logo, o objetivo foi analisar se a formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica dos IFs é um direito assegurado ou cerceado na legislação.

Para tanto, me amparo na abordagem qualitativa, adotando como procedimento de coleta a análise documental. Atualmente, a investigação nas ciências humanas e educação conchama novos caminhos, o que inclui vários tipos de pesquisas de abordagem qualitativa e pluralidade metodológica, diferentes estratégias e técnicas de coleta de dados. No caso específico, priorizo o uso de documentos como fonte dos dados. Para Lüdke e André (2018, p. 38), a análise documental pode se constituir em uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Por sua vez, Bardin (2019, p. 47) define a análise de documentos como “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando a representar o conteúdo de documento sob uma forma diferente da original a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

No caso específico, utilizo a análise documental como fonte primária em função dos propósitos da investigação, em que procuro analisar os dispositivos legais que tratam da formação da EPT, com destaque para a Lei nº 9394/1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 06/2012 e nº 01/2021, as quais definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, bem como a Resolução



nº 01/2022, a qual trata da formação para a docência na EPT.

Para efeitos de organização, delineei o texto da seguinte forma: inicialmente, apresento uma reflexão teórica sobre a formação como condição essencial ao desenvolvimento profissional docente e à docência na EPT; em seguida, trago as discussões e análises sobre os dispositivos legais que regulamentam a formação docente de modo geral, finalizando com a Resolução nº 01/2022, a qual trata de forma específica da formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível médio (EPTNM).

## **A FORMAÇÃO: UMA CONDIÇÃO ESSENCIAL AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E À DOCÊNCIA NA EPT EM METAMORFOSE**

Como pesquisadora na linha de pesquisa ‘Formação de Professores e Práticas Educativas’, há décadas defendendo a necessidade e importância da formação inicial e continuada dos professores como condição essencial à docência, desenvolvimento profissional e melhoria dos processos educacionais, da educação básica ao ensino superior (PANIAGO, 2016, 2021). Com Freire (2006), Tardif (2013), Garcia (1999), entendo que a docência é uma complexa profissão da interação humana e, portanto, obriga os professores a estarem, constantemente, revendo, (res)significando e inovando a sua *práxis* docente. Tudo isso é importante para proporcionar a possibilidade de acompanhar o intenso movimento de metamorfose da escola, bem como das diferentes percepções de aprendizagem dos estudantes, considerando as intensas e possíveis transformações sociais, políticas, científicas e tecnológicas, além de adversidades, como a provocada pela pandemia da Covid-19, as quais podem ocorrer a qualquer momento. A crise global gerada pelo vírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19, impactou no fechamento de instituições educacionais e impôs à sociedade e à educação a necessidade de reinventar e efetivar inovações nos processos ensino-aprendizagem com adoção emergencial de ensino remoto e ensino híbrido, mediado pelas ferramentas digitais (SOUZA; ZAMPERETTI, 2023). Assim, a pandemia revelou necessidades formativas e a urgência de processos de (res)significação das práticas pedagógicas por meio das tecnologias educativas (WUNSC; LEITE; BOTTENTUIT JUNIOR, 2023).

Há que se ter em conta que o modelo atual de escola, com estudantes enfileirados, com aulas expositivas, não serve mais para instituições que somente ofertam um nível de ensino, quiçá para o ensino-aprendizagem na EPT, o qual possui características singulares, conforme já exposto. Para Nóvoa (2022, p. 18),

O modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose. Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que



já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores (NÓVOA, 2022, p. 18).

Assim, a educação de hoje, já não mais cabe no formato escolar do final do século XIX. Não dá mais para perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. É preciso, pois, coragem da metamorfose, de transformar a atual forma das instituições educacionais (NÓVOA, 2020).

É evidente que, tal como as demais instituições escolares, os IFs ainda possuem uma organização educativa tradicional, com estruturas arquitetônicas de sala de aula quadrada, com muitas cadeiras enfileiradas e professores que usam com frequência o *data-show*, instrumento, este, já intitulado pelos estudantes como aula de “datasono”, conforme sinalizamos em produção anterior (PANIAGO *et al.*, 2019). Segundo Nóvoa (2022), em meados do século XIX, há cerca de 150 anos, consolidou-se e difundiu-se em todo o mundo um modelo de escola que, apesar de muitas críticas, resistiu bem até aos nossos dias. Mas como acompanhar tantas mudanças com este estilo de configuração educativa?

Por um lado, porque a estrutura do modelo escolar torna difícil a concretização destes propósitos. Como ser autônomo em espaços-tempos normalizados? Como comunicar com os alunos arrumados em fileiras? Como ser activo quando a tarefa principal dos alunos é escutarem as lições dos professores? Como relacionar-se com o meio exterior quando tudo se passa dentro dos muros da escola? (NÓVOA, 2022, p. 15).

Evidentemente, reconheço as adversidades e condicionantes que impactam os processos de ensino-aprendizagem os quais perpassam, desde as políticas públicas, condições de trabalho docente, condições físicas das escolas, elementos socioculturais, ambientais, até econômicos da vida dos estudantes. Defendo, todavia, a importância e necessidade da formação docente inicial e contínua para que os professores da EPT possam atuar na complexidade do ensino verticalizado, bem como para desenvolverem profissionalmente. Para tanto, considero relevante destacar que a minha compreensão de desenvolvimento profissional docente se coaduna com o que propõe Day (2001), Garcia (1999), Flores (2004, 2017), bem como minhas próprias produções, em que destacamos que o DPD é influenciado por vários elementos, sendo traduzido pelas diferentes aprendizagens profissionais da docência, formação, história de vida, contexto sociocultural, experiência profissional docente e condições de trabalho docente.

Nesta seara de defesa, se faz importante que os IFs garantam a formação inicial e continuada dos docentes para atuarem na EBTT, bem como criem possibilidades formativas inovadoras, com ambientes coletivos, de amplo debate, diálogo e produção colaborativa. Conforme Nóvoa (2022, p. 63), tal como a metamorfose da escola implica a criação de novos ambientes educativos, “[...] também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente”.



Assim, a formação é essencial, não somente para os que não possuem licenciatura, mas a todos os professores, porquanto, a formação inicial não suporta todos os saberes necessários à docência, motivo pelo qual é necessária a formação continuada. Para Souza e Zamperetti (2023), ser professor, significa tornar-se professor em processo de construção permanente, necessitando de saberes, sensibilidade, indagação, pesquisa, criticidade, para o enfrentamento das adversidades, situações conflituosas e ambíguas.

Nóvoa (2022, p.67) contribui ao elucidar que “o ciclo do desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada”. Para o autor, em face das dimensões dos problemas e dos desafios atuais da educação, é fundamental fortalecer as dimensões coletivas do professorado. Afinal, “[...] a imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, [...] está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos”.

Do ponto de vista da melhoria da qualidade do ensino, não há que ter dúvida de que a formação é elemento essencial para tal fim, tanto no âmbito brasileiro, como internacional. Da Finlândia, Estola, Uitto e Syrjälä (2014, p. 107) elucidam que o investimento em formação é condição *sine qua non* para a melhoria do ensino. As autoras sinalizam, inclusive, que o sucesso da educação finlandesa é atribuído a elevada qualidade da formação de professores. De Portugal, Nóvoa (2022) e Flores (2014) asseguram que a formação dos professores consiste num dos elementos decisivos para a melhoria da qualidade do ensino nas instituições educativas. Do Brasil, Gatti *et al.* (2019) pontuam a necessidade da formação docente. Também Bioto (2022, p. 5), confirma que “As políticas de formação continuada de professores levadas a efeito por governos em todo o mundo estão em uníssono com a agenda nacional e internacional no que tange à busca pela qualidade da aprendizagem dos alunos”.

Na mesma direção, Pimenta e Anastasiou (2014) alertam que a qualificação dos docentes é um fator-chave para fomentar a melhoria da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação.

E ainda, em pesquisa sobre a EPT, Silva *et al.* (2021, p. 127) destacam que os docentes com formação continuada que os incitem a refletir sobre a sua prática pedagógica estarão mais capacitados com saberes para enfrentar os desafios da docência de modo a melhorar o “[...] processo ensino e aprendizagem, contribuindo para o rendimento, permanência e êxito dos alunos na instituição, uma vez que, tendo boa aprendizagem e bons rendimentos, os alunos têm menos motivos para desistência, evasão, abandono e reprovação escolar”.

Também Almeida (2012) contribui com esta reflexão ao afirmar que a formação continuada, como parte do desenvolvimento profissional dos professores, oportuniza não só a constituição dos



saberes que lhes permitem qualificar as suas maneiras de ensinar, mas também para a configuração da própria profissão docente (ALMEIDA, 2012, p. 75).

Ora, se tudo avança, é fundamental que os professores também inovem e (re)signifiquem a sua *práxis* docente de modo a desenvolverem um ensino que contemple os avanços e necessidades educativas de estudantes imersos em uma sociedade tão mutante. Nesta seara, com base em Garcia (1999), Shulman (1986, 1987), Shulman (2005), Freire (2006), Pimenta e Lima, (2017), Tardif, (2013), Moraes (2008), venho defendendo, há anos, uma matriz de saberes necessários à docência: o conteúdo a área de formação; a pedagogia do conteúdo, cuja essência se traduz pelas diferentes estratégias facilitadoras do ensino-aprendizagem mobilizadas pelos professores; as Ciências da Educação e da pedagogia, saberes ancorados nas várias ciências que fundamentam a *práxis* dos professores e os auxiliam a fazer escolhas; o aluno, a forma como aprende e seu contexto, porquanto, os professores necessitam conhecer as singularidades de cada aluno, sua forma de sentir, aprender, viver, conviver, enfim o seu contexto; o saber operacionalizar práticas de reflexão e investigação com vistas a (re)significar a *práxis*, bem como a luta por justiça social; o conhecimento sobre os princípios epistemológicos da inter e transdisciplinaridade visando à busca de inovações da *práxis* docente, de modo a romper com as barreiras epistemológicas de um campo específico de saber.

Com efeito, no que tange aos professores da EBTT, advogo pela materialidade de um processo contínuo de formação, o qual os auxilie no processo de construção de saberes, identidade docente, enfim do DPD, processo este que é permanente, vive em movimento incessante de transformação e tem por base os saberes da experiência, os saberes específicos da área de formação (PANIAGO, 2021).

Moura (2008) também contribui com este debate ao defender a formação docente dos professores dos IFs em dois eixos de atuação: um na área específica de formação e atuação por meio da verticalização *stricto sensu*; e outro nos elementos didático-pedagógicos relacionados à EPT. Machado (2008) ainda alerta para a real necessidade existente entre a relação teoria-prática em processos de formação continuada de professores da EPT, em que é importante trabalhar alternativas de transposição didática dos conteúdos específicos considerando a sua complexidade e diversidade apresentada, bem como em face das dimensões econômicas, sociais e culturais das demandas dos contextos profissionais para os quais se formam os estudantes.

Por fim, conforme já pontuamos, Paniago *et al.* (2022), a ampliação das tarefas docentes no processo de ensino verticalizado da EPT, além de acarretar atribuições excessivas aos professores, pode comprometer a qualidade do ensino.



Ao contrário, a formação de grupos de estudo para compartilhar conhecimentos e realizar pesquisas pedagógicas ajudará os professores a focarem suas práticas em uma mesma área, o que, além de fortalecer a identidade dos cursos, evitará o desgaste de trabalhar em diversas áreas e níveis (PANIAGO *et al.*, 2022, p. 1630).

## E O QUE PREVÊ A LEGISLAÇÃO? QUAIS OS REGULAMENTOS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EPT?

A partir de 2010, houve um aumento vertiginoso de unidades dos IFs de aproximadamente (70%) de unidades educativas em todo o Brasil. Segundo Pacheco (2020), em poucos anos de existência, os IFs, “[...] se constituíram uma referência de qualidade em todas as regiões do país, chegando a mais de 600 unidades. E o autor prossegue afirmando que a política educacional de criação dos IFs foi a mais ousada e criativa já experimentada em nosso país”.

Assim, da mesma forma que aumentaram as unidades, houve necessidade de selecionar vários professores para a carreira EBTT. No processo de seleção, não há exigência específica para a atuação docente na EPT. Com isso, ocorre a presença de muitos professores com formação inicial advinda de diversas áreas, como cursos de Direito, Psicologia, Engenharias, Agrárias, Ciências da Computação e, até mesmo, cursos de licenciatura em várias áreas, incluindo Pedagogia, dentre outros. Esses docentes vão atuar nos cursos técnicos, tecnológicos, graduação e Pós-graduação. Para Silva (2017), o corpo docente da EPT é composto por profissionais com diferentes formações e qualificações em pós-graduação em suas áreas de formação inicial.

Conforme já identifiquei em pesquisas anteriores, Paniago (2016, 2021), muitos dos professores que ingressam na docência na EPT possuem qualificação em cursos de mestrado e doutorado em diversas áreas de conhecimento, com vasto conhecimento e pesquisas em áreas específicas, todavia não possuem experiência com a docência ou conhecimento pedagógico necessário para a mobilização de saberes para atuarem no ensino verticalizado, o qual vai do Ensino Médio à Pós-graduação. Mesmo assim, além da docência, ainda desenvolvem uma jornada de trabalho intensa na EPT, incluindo a tríade ensino, pesquisa e extensão em vários níveis de ensino, além da participação em gestão, comissões, enfim, diversas atividades que provocam desgaste, podem desafiar ainda mais a ação docente na EPT, tudo isso sem uma formação que os auxilie neste movimento complexo e intenso do ensino verticalizado.

Costa (2012) contribui ao elucidar que a expansão da RFEPCT se configura em um elemento complexo para a consolidação de uma política de formação para seus professores. Assim, a rede expandiu-se sem um processo simultâneo de políticas de formação de professores das instituições que a compõe.



Depreende-se, a partir disso, que os IFs possuem carência em face de uma política de formação de professores. Irei desvelar e problematizar, neste texto, essas questões. Porquanto, após 15 anos de criação dessas instituições, não houve uma política educacional que tratasse de forma específica da formação de professores para a EPT, esta que surge apenas em 2022, com várias limitações, conforme discutirei neste texto. Outrossim, inicialmente, analisarei alguns dispositivos legais que tratam de forma ampla sobre a formação para a docência na EPT, finalizando com a Resolução nº 01/2022, a qual trata da formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível médio (EPTNM).

A começar, é importante reafirmar que os IFs, conforme a Lei nº 11.892/2008, possuem, como objetivos, ofertar, também, cursos de Ensino Médio, os quais se efetivam de forma integrada ao ensino médio ou por meio de cursos subsequentes, devendo, para tanto, destinar (50%) de sua oferta para este nível de ensino. Essa exigência contribui para a manutenção da forte identidade da EPT, cujo foco é a formação tecnológica para o mundo do trabalho, não deixando dúvidas de que o Ensino Médio é um dos principais níveis a serem ofertados.

Da mesma forma, importante salientar que a Lei nº. 11.741/2008 (BRASIL, 2008), a qual altera a LBD/1996 (BRASIL, 1996), considera a EPT como parte da educação básica. Além disso, a LBD/1996, em seu Art. 39, § 2º, destaca que a EPT abrange os cursos “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Depreende-se, conforme os dispositivos supracitados, que os professores da EPT também devem atuar no ensino médio da educação básica, o que se efetiva de forma integrada ao ensino médio ou por meio de cursos subsequentes a este, fato que os identifica como professores da carreira EBTT.

Feitos estes esclarecimentos iniciais, por conseguinte, posso afirmar que a legislação para a formação de professores para a educação básica também vale para a EPT. Então, é possível inferir que a EPT é também regulada pela Resolução CNE/CEB nº. 2/2015 (BRASIL, 2015), a qual trata das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, substituída pela atual Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), elucidando como se dará a formação:

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:



I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, p. 10).

Apesar de fazer uso da Resolução CNE/CP/2019, saliento que já foi anunciado em julho de 2023 pelo CNE que ela irá ser revogada. Vale lembrar o intenso movimento nacional deflagrado por várias entidades, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), para a revogação da supracitada resolução. Logo, ao escrever estas linhas, não se sabe ao certo como será nos próximos meses, se com a revogação da Resolução CNE/CP/2019, a Resolução CNE/CEB nº. 2/2015, será retomada.

De qualquer modo, se a EPT faz parte da educação básica, é possível inferir que seus professores, não licenciados, necessitam realizar cursos de formação pedagógica para se habilitarem a atuar no ensino médio da educação básica. É o que nos diz o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394 de 20/12/1996 e posteriores alterações) ao definir: “Art. 62. 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, (...)”. Depreende-se, portanto, que o professor da EPT, enquadrado como Docente da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), deverá, por força de lei, adquirir a condição de Licenciado ou equivalente.

Ora, considerando a condição *sui generis* da organização educativa dos IFs, a formação dos professores da EPT ser incluída em outras legislações não é suficiente para garantir os direitos destes profissionais da educação a uma formação que lhes auxilie no processo do trabalho e desenvolvimento profissional docente. Então, o que temos de específico para a formação docente na EPT?

Até o ano de 2022, no conjunto dos documentos que regulam a formação de professores para atuarem na EPT, havia, de forma tímida, algumas tratativas específicas para este fim no bojo da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e Resolução CNE nº 01/2021, as quais definem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sendo que esta última substituiu a primeira.

A Resolução CNE nº 6/2012, no título IV do Art. 40, aponta alguns elementos sobre a formação inicial para a docência a qual deve se efetivar em cursos de graduação e programas de licenciaturas. O mesmo enunciado se manteve na atual Resolução CNE nº 01/2021:

Art. 53. 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, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.



Prosseguindo, constata-se que a Resolução CNE nº 01/2021 prevê que os sistemas de ensino devem oportunizar este tipo de formação, podendo esta ser organizada em cooperação com o Ministério de Educação e IES. Para o caso dos professores que possuem outras graduações, lhes é assegurado o direito de participar de formação ou de ter reconhecidos os seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo esta formação ser considerada equivalente às licenciaturas, conforme enuncia o capítulo XVII, Art. 53, parágrafo 2º:

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é **assegurado o direito de:**

I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;

II - participar de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional (BRASIL, Resolução CNE nº 01/2020, p. 16, grifos próprios).

No artigo supracitado, é assegurado aos professores o direito de participarem de programas de formação, seja em licenciatura, complementação ou mesmo cursos de pós-graduação cujo foco seja à docência na EPT.

O que muda da Resolução é o tempo de reconhecimento total ou parcial de saberes, tendo em vista que, na atual resolução, esse período é de cinco anos, enquanto na anterior era de 10. Para além, na Resolução CNE nº 6/2012, o processo de certificação era atribuído à Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certific), criada em 2009, com o objetivo de reconhecer formalmente saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidas em processos formais e não formais de aprendizagem via processos de certificação profissional. Já na Resolução CNE nº 01/2021, este aspecto foi suprimido, deixando uma lacuna sobre a forma como estes professores terão o reconhecimento de seus saberes. Até o momento, não tenho conhecimento sobre IFs que tenham reconhecido saberes de professores da EPT.

Outro aspecto que chama a atenção diz respeito ao inciso III, § 2, Art. 53 da Resolução CNE nº 01/2021, ao prever a certificação de docentes da EPT com mais de cinco anos de efetivo exercício, os quais atuem sem habilitação exigida. Isso leva a deduzir que a lei encontra uma maneira de resolver a ausência da formação para a docência. Isto pode causar, contudo, ambiguidades: a quem cabe esta certificação? Em quais critérios se basearão? Como será o acompanhamento das iniciativas de



certificação em face da complexidade que exige tal processo? Esta opção pela certificação não inibirá iniciativas de formação de professores para a EPT? Anos de experiência ausente de formação para docência podem traduzir em *práxis* inovadoras?

Outro ponto controverso é o fato de que, na Resolução CNE nº 06/2012, era estabelecido um prazo limite até o ano de 2020 para que os docentes tivessem a formação indicada à condição equivalente a licenciado através das alternativas descritas nos incisos I e II do § 2º do Art. 53, supracitado. Na Resolução CNE nº 01/2021, não existe um prazo definido, o que leva a problematizar se este silêncio não é mais uma forma de ausência de responsabilidade do estado e das instituições em termos da garantia dos professores da EPT de terem a acesso a uma formação que lhes assegure desenvolver sua ação docente nos vários níveis de ensino.

Ora, na Resolução CNE/CP nº 01/2021 é imposta a necessidade de os professores terem formação para atuarem na EPT, e, para tanto, assevera-se que os sistemas de ensino devem oportunizar a formação prevista no *caput* do Art. 53. Todavia, ao não prever um prazo, isto pode traduzir em ausência de políticas públicas que de fato assegurem tal direito. A impressão que se dá é que a lei procurou contemplar as exigências legais previstas na Lei nº 9.394/1996 sem, necessariamente, prever de forma clara um itinerário formativo e responsabilidades administrativas que assegurem tal intento.

De modo geral, os documentos legais supracitados, apesar de assegurarem o direito dos professores da EBTT à formação para a docência na EPT, não tratam de forma específica da formação. Na sequência, apresentarei outro documento recente, o qual incide diretamente sobre esta questão.

## **As diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)**

No cenário emblemático da formação de professores para a EPT, recentemente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação), sinalizando avanço para a formação docente, por focalizar, de forma específica, os profissionais da educação que atuam na EPT, sendo o primeiro dispositivo legal a tratar especificamente desta temática. Neste documento, é indicado que

Os cursos e programas destinados à formação inicial de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem considerar as competências gerais docentes e as competências específicas, referidas a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional (BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1/ 2022).



Não obstante, a supracitada resolução reafirma a responsabilidade dos IFs para com a formação inicial e continuada de seus professores conforme os artigos 7º e 8º.

Art. 7º As instituições educacionais devem promover permanente formação em serviço de seus docentes, bem como propiciar sua participação em atividades, cursos e programas externos, entre outros, os de Atualização, Aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado e Doutorado. Parágrafo único.

Art. 8º Cabe aos sistemas e às instituições e redes educacionais a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada, nos termos da Resolução CNE/CP nº 1, de 2020.

Não há dúvida de que os dispositivos legais já citados, bem como a Resolução CNE/CP nº 1/2022, asseguram aos professores da EPT não licenciados o direito de adquirirem a formação, sem terem que arcar com as custas deste processo.

A supracitada resolução, contudo, apresenta, também, limitações por restringir a formação exigida à docência no ensino médio, desconsiderando que o docente da EPT atua em 3 níveis (médio, graduação e pós-graduação). Afinal, se os professores da EPT fazem parte da carreira EBTT, não seria necessário considerar a complexidade em atuar no processo verticalizado de ensino do médio à pós-graduação? Por que não se pensar em uma formação que atenda de forma ampla às singularidades e complexidades do ensino verticalizado da EPT? Acaso os professores que atuam no ensino superior não necessitam de formação pedagógica? Acaso haverá fragmentações, subdivisões entre os docentes, disputas entre os atuarão no ensino médio e os que atuarão na graduação e pós-graduação? Ora, mesmo que a LDB, Lei 1994/1996, não tenha feito essas exigências, pesquisas têm apontado a importância da formação para o ensino da educação básica ao ensino superior (NÓVOA, 2022; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; ALMEIDA, 2012). Dentre essas pesquisas, também me incluo (PANIAGO, 2017; PANIAGO *et al.*, 2022).

Não obstante, a supracitada resolução apresenta algumas limitações em termos dos conhecimentos que se espera que os professores da EPT adquiram por meio dos cursos de formação inicial ou programas. Tais limitações vão de competências pedagógicas, competências específicas da sua atividade profissional correspondente à habilitação profissional; de competências relacionadas às bases científicas e tecnológicas da área de docência às competências de atitudes e valores da cultura do trabalho. Destas, focarei a primeira, na qual identifiquei a principal fragilidade:

I – competências pedagógicas, necessárias para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem, visando à constituição de competências profissionais em contextos cada vez mais complexos e exigentes;



Ora, a resolução diz respeito a competências pedagógicas, não elucidando quais os saberes necessários que o docente deve mobilizar para atuar na metamorfose do ensino da EPT. Não seria limitado reduzir os saberes pedagógicos necessários à docência ao termo “competência pedagógica”?

Ao ainda fazer referência à formação continuada, a Resolução CNE/CP nº 1/2022 induz e alinha esta formação a questões da racionalidade prática ao elucidar que “a Formação Continuada deve ter foco no desenvolvimento de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, inclusive as que utilizam meios tecnológicos de informação e comunicação”.

Em momentos em que o processo ensino-aprendizagem se encontra em verdadeira metamorfose, a redução dos saberes da formação inicial ao termo competência pedagógica e a formação continuada à aquisição de metodologias, por certo, é uma estratégia que se traduz em cerceamento aos direitos a uma formação pedagógica em dimensões múltiplas e amplas. Tais dimensões devem contemplar, além de questões ligadas às metodologias de ensino, uma visão holística, conectiva, complexa e emergente, a qual possibilite reflexões sobre as ideologias de opressão, desigualdades sociais, manipulação. Também precisam ser contempladas a luta por valorização profissional e justiça social e o desenvolvimento de posturas transdisciplinares, as quais se traduzem pela sensibilidade afetiva, amorosa, pela abertura de olhar e sensibilidade diante de si e do outro e, de forma singular, o aluno. Com esta reflexão contribuem Souza e Zamperetti (2023, p. 4), ao elucidarem que, “na atualidade, a formação assume múltiplas dimensões do aspecto social, econômico e político, ou seja, a formação como uma função social envolve os aspectos éticos e morais, afetivo, social, solidário, cooperativo, cognitivo”.

O exposto me permite afirmar que as especificidades que devem orientar os cursos e programas de formação de professores da EPTNM, capituladas na Resolução CNE/CP nº 1/2022, estão vinculadas a uma perspectiva de formação assentada na racionalidade técnica. Em relação a isso, conforme Diniz-pereira (2008), estes modelos de formação de professores, também conhecidos como “epistemologia positivista da prática”, apresentam os professores como técnicos e/ou especialistas. Segundo essa postura, os professores devem pôr em prática as regras científicas e/ou pedagógicas deixando invisível a relação do ensino e da pesquisa na formação, bem como da reflexão do professor sobre a sua *práxis* docente.

Ademais, a Resolução CNE/CP nº 1/2022, em seu artigo 3º, reafirma a formação necessária para atuar na EPTNM. O prazo para isso, contudo, não fica definido, traduzindo-se em outra limitação:

Art. 3º A formação inicial de professores para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser realizada em nível superior: I – em cursos de graduação de licenciatura; II – em cursos destinados à Formação Pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados; III – em cursos de Pós-Graduação lato sensu de Especialização estruturados para tal; IV – em programas especiais, de caráter excepcional; ou V – outras formas, em consonância com a legislação e com normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 1º Os cursos de



graduação de licenciatura para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem atender à Resolução CNE/CP nº 2, de 2019. § 2º Os cursos destinados à formação pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados devem atender às disposições específicas do art. 21 (Capítulo VI, Da Formação Pedagógica para Graduados) da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, combinadas com o art. 53 da Resolução CNE/CP nº 1, de 2021.

Na pesquisa realizada, constato que outra resolução, criada em 2022, tratou de resolver esta lacuna em termos do tempo para que os professores da EPT possam ter a formação. Trata-se da Resolução CNE/CP nº 3, de 16 de novembro de 2022. Ao inserir o artigo 9-A na Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação), ficou assim sua redação: “Art. 9º-A Fica definido, como período de transição para a implantação definitiva das Diretrizes Curriculares Nacionais contidas nesta Resolução, o período de 1º de junho de 2022 a 31 de dezembro de 2030”.

Logo, infiro que é previsto o prazo até o ano de 2030 para que os professores da EPT obtenham a formação inicial, conforme capitulam as Resoluções CNE/CP nº 1/2021 e CNE/CP nº 1/2022. Em ambas, todavia, não fica esclarecido de forma lúcida o papel da administração pública, tampouco os itinerários e perspectivas formativas que balizarão este processo, sinalizando para o cerceamento do direito dos professores da EPT a uma formação que os auxilie na construção da identidade de professores da EBTT, bem como para a materialidade de processos de ensino-aprendizagem de excelência do médio à pós-graduação.

Há que se ter em conta, que a construção da identidade docente profissional é um processo contínuo mediado por fatores internos, contudo, o contexto social e profissional exerce impacto significativo. Para Canton e Tardif (2018, p. 270), “A identidade profissional dos professores constitui uma construção teórica complexa, produto da inter-relação de diferentes dimensões psicossociais”.

Outrossim, em face do exposto, à luz do conhecimento jurídico, chamo a atenção para a vedação ao comportamento contraditório (*venire contra factum proprium*), o qual não possibilita que a administração pública, após praticar atos com determinadas finalidades, adote procedimentos em outras direções. Por exemplo: por acaso, a administração pública da EPT não cometeu um comportamento *venire contra factum proprium* ao suprimir o prazo previsto na Resolução CNE nº 06/2012 para que fosse assegurado o direito à formação dos professores da EPT? Ora, ao não colocar prazo para que esse direito fosse assegurado aos professores da EPT, não estaria violando-o, cerceando-o, deixando-o à margem da boa-fé dos administradores?

Apesar das ambiguidades, problematizações e limitações dos dispositivos supracitados, não há dúvida de que a formação inicial docente para a EPT é exigida por força de lei. Estes documentos



asseguram aos professores ingressantes nos IFs o direito de participar de formação pedagógica a qual poderá ser em forma de pós-graduação *lato sensu* ou mesmo na forma de uma segunda licenciatura. Isto evidencia um direito adquirido em face do princípio da segurança jurídica. Conforme Mauro Junior (2005, p. 21), “a segurança jurídica é o mínimo de previsibilidade necessária que o estado de Direito deve oferecer a todo cidadão, a respeito de quais são as normas de convivência que ele deve observar e com base nas quais pode travar relações jurídicas válidas e eficazes”. *Recorro também a Melo (2005, p. 42)* ao esclarecer que “o fundamento jurídico mais evidente para a existência da ‘coisa julgada administrativa’ reside nos princípios da segurança jurídica e da lealdade e boa fé na esfera administrativa”.

Por sua vez, Coelho (2005) assevera que

Dentre os princípios garantidores do Estado Democrático de Direito que necessariamente informam a conduta estatal, o princípio da segurança jurídica ocupa lugar destacado como consectário da dignidade da pessoa humana e da secular necessidade de estabilidade nas relações sociais. Assim, a decadência, que no seio do processo administrativo atua como freio do poder de autotutela da Administração, é de aplicação cogente mormente se conjugada à boa-fé do administrado (COELHO, 2005).

No caso da Administração pública, ainda me reporto ao art. 2º da Lei nº 9.784/1999, o qual regula o processo administrativo no âmbito da Administração pública. Segundo o referido artigo,

Art. 2º A Administração Pública obedecerá, dentre outros, aos princípios da legalidade, finalidade, motivação, razoabilidade, proporcionalidade, moralidade, ampla defesa, contraditório, segurança jurídica, interesse público e eficiência (BRASIL, 1999).

Assim, infiro que, ao invés de iniciativas tímidas, com artigos que tratem da formação para a docência inseridos em outras resoluções, ou mesmo uma resolução específica, como CNE/CP nº 1/2022, a qual trata de forma sutil e resumida da formação para a docência na EPT, é fundamental a criação de políticas educacionais para os docentes da EPT as quais assegurem, de forma mais clara e ampla, o direito dos professores a uma formação que os auxilie na complexidade do trabalho docente no ensino vertical dos IFs.

Evidentemente, reconheço que iniciativas tímidas já existem no Brasil, inclusive no próprio IF do qual faço parte. Nessa instituição, temos um curso de Especialização em Formação Pedagógica para a EPT, todavia ele não é suficiente para garantir o direito à formação inicial e continuada para todos os professores da minha instituição. Não obstante, importante realçar que os próprios IFs podem ofertar a formação aos seus servidores, considerando que, de acordo com a Lei nº. 11.741/2008, estas instituições têm como finalidade a oferta de “[...] a) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de



formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. Inclusive, na própria lei, já é anunciado que (20%) dos cursos ofertados pelos IFs devem ser de formação de professores e devem incluir programas especiais de formação pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de examinar se a formação para o exercício do magistério na Educação Profissional e Tecnológica é garantida ou restringida pelas regulamentações que abrangem os professores da EPT, estruturei este texto para revelar e analisar os direitos estabelecidos para esses profissionais, bem como as restrições impostas desde a fundação dos IFs, entidades estabelecidas pela Lei nº 11.892/2008.

Na tessitura de confecção das linhas que compõe este texto, evidencio que os IFs, que em 2023 fazem 15 anos de criação, não possuem, de fato, uma política educacional de formação para a docência de modo a auxiliar os professores na atuação complexa do ensino verticalizado (do médio à pós-graduação). Porquanto, até o ano de 2022 não havia uma lei específica que tratasse da formação de professores para a EPT. Ao contrário, havia indícios distribuídos em várias resoluções sobre a Educação Básica e uma breve menção nas Resoluções CNE nº 06/2012 e nº 01/2021, não necessariamente assegurando a materialidade do direito dos professores a uma formação pedagógica de dimensões amplas para o enfrentamento dos desafios encontrados no ensino verticalizado.

Apesar disso, as tratativas sinalizadas nas Resoluções CNE nº 06/2012 e nº 01/2021 sinalizam que a formação para a docência é um direito adquirido em face do princípio da segurança jurídica, o que implica na necessidade de políticas específicas as quais possibilitem a concretude de tal fim. De modo específico, a Resolução CNE nº1/2022, apesar de suas limitações, trata de modo detalhado a respeito da formação para a docência, fato que já apresenta um avanço no conjunto de outras resoluções que tratam de outras questões e inseriram em seu bojo a formação para os professores da EPT.

Com efeito, se os professores fazem parte da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e se os IFs ofertam também o ensino médio sendo, portanto, regidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), faz-se necessário, por força de lei, que esses professores adquiriram a condição de Licenciados ou equivalente.

Os resultados indicam a necessidade emergente de arrolar para o centro do debate a necessidade de novas políticas públicas de formação para o docente da carreira EBTT. É impossível que os



professores que atuam em cenário tão complexo de trabalho docente, no ensino verticalizado, não tenham uma legislação que trate de forma ampla da sua formação.

Por fim, a docência na EPT precisa ser reconhecida em sua complexidade, necessitando de políticas específicas de formação para a docência, as quais se apresentem sem ambiguidades ou de forma pontual e tímida em vários dispositivos legais. É fundamental a criação de políticas de formação que assegurem o direito dos professores à aquisição de saberes para o exercício da docência na EPT e desenvolvimento profissional. Tais políticas devem, de fato, elucidar claramente o papel e dever do Ministério de Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e IFs na materialidade dos processos formativos, bem como das tendências teóricas e intencionalidades que os balizam.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2019.

BIOTO, P. A. “Pressupostos teóricos da investigação sobre formação de professores”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 12, n. 34, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/07/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 220 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/07/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021**. Brasília: Planalto, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15/07/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 6 de maio de 2022**. Brasília: Planalto, 2022. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15/07/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Planalto, 2019. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15/07/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 3, de 16 de novembro de 2022**. Brasília: Planalto, 2022. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15/07/2023.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15/07/2023.

CANTON, I.; TARDIF, M. **Identidad profesional docente**. Madrid: Editorial Narcea, 2018.



COELHO, E. “A Administração Pública e o princípio da segurança jurídica”. **Consultor Jurídico** [2005]. Disponível em: <www.conjur.com.br>. Acesso em: 20/07/2023.

COSTA, M. A. **Política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos** (Tese de Doutorado em Educação). Uberlândia: UFU, 2012.

DAY, C. “Policy, teacher education and the quality of teachers and teaching”. **Teachers and Teaching**, vol. 25, n. 5, 2019.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Editora Porto, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. “A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente”. In: PEREIRA, J. E.; ZEINCHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

ESTOLA, E; UITTO, L; SYRJÄLÄ, M. “O processo narrativo de tornar-se professor: o caso finlandês”. In: FLORES, M. A (org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Editora Almedina, 2014.

FLORES, M. A. “Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional”. In: FLORES, M. A (org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Editora Almedina, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

GARCIA, M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999

GATTI B. A. *et. al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: Editora E.P.U, 2018

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

MELO, C., A. B. **Curso de Direito Administrativo**. São Paulo: Editora Malheiros, 2005.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Editora Antakarana, 2008.

MOURA, D. H. “A formação de docentes para educação profissional e tecnológica”. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, vol. 1, n. 1, 2008.

NÓVOA, A. “A metamorfose da escola”. **Revista Militar**, vol. 72, n. 1, 2020.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: IAT, 2022.

PACHECO, E. “Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos”. **Educação Profissional e Tecnológica Em Revista**, vol. 4, n. 1, 2020.



PANIAGO, R. N. “Formação dos formadores para a docência nas licenciaturas dos Institutos Federais”. **Educação em Revista**, vol. 22, n. 2, 2021.

PANIAGO, R. N. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional** (Tese de Doutorado em Ciências da Educação). Braga: Universidade do Minho, 2016.

PANIAGO, R. N. *et al.* “Investigating Pedagogical Practice as a Key Element in Teacher Educators’ Work at the Federal Institutes: From Existing Actions to Desired Actions”. **Creative Education**, vol. 13, n. 05, 2022.

PANIAGO, R. N. *et al.* “Permanence at Risk of Teaching License Courses in the Federal Institutes/Brazil: Tell Me Why You Are Thinking about Dropping Out of Your Course”. **Creative Education**, vol. 10, 2019.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. “A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades”. **Educação e Realidade**, vol. 42, n. 2, 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2017

SHULMAN, L. S. “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado”. **Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado**, vol. 9, n. 2, 2005.

SHULMAN, L. S. “Knowledge and Teaching: foundations of the new reform”. **Harvard Educational Review**, vol. 57, n. 1, 1987.

SILVA, C. S. D. **Representações sociais sobre formação pedagógica de professores que atuam na educação profissional e tecnológica no contexto dos institutos federais** (Tese de Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UNESA, 2017.

SILVA, S. *et al.* “Formação docente na educação profissional e tecnológica: desafios e contribuições da formação continuada para atuação docente”. **Educação Profissional e Tecnológica Em Revista**, vol. 4, n. 1, 2021.

SOUZA, J. S.; ZAMPERETTI, M. P. “Entre formação de professores e suas práticas: reflexões sobre o campo em disputa”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 41, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

WUNSC, L. P.; LEITE, S, F, A.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. “(Re)planejar a formação inicial docente: revisão sistemática de normativas no cenário pós-março de 2020”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 39, 2023.



## **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)**

Ano V | Volume 15 | Nº 44 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

### **Editor chefe:**

Elói Martins Senhoras

### **Conselho Editorial**

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

### **Conselho Científico**

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávoro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima