

Formação continuada de docentes não licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: o que revelam as pesquisas no período de 2016 a 2021

Continuing training of unlicensed teachers working in Vocational and Technological Education: what the research reveals from 2016 to 2021

Formación Continua de docentes no licenciados que actúan en la Educación Profesional y Tecnológica: qué demuestran las investigaciones en el período 2016 – 2021

Elisane Ortiz de Tunes 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas, RS, Brasil
elisanetunes@ifsul.edu.br

Cristhianny Bento Barreiro 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas, RS, Brasil
cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br

Recebido em 11 de junho de 2022

Aprovado em 13 de julho de 2022

Publicado em 30 de janeiro de 2024

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, a qual se propõe uma síntese analítica de pesquisas publicadas entre os anos de 2016 e 2021, tendo como foco de investigação a formação de professores não licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, especificamente no que tange a sua formação continuada. Foram inventariadas as produções acadêmicas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores “Educação Profissional e Tecnológica” e “Formação de Professores” ou “Formação Docente”. Dezesesseis trabalhos compuseram o *corpus* de análise, com vistas a construir resposta para questão: como a formação continuada de docentes, que atuam na formação profissional da Educação Profissional e Tecnológica, vem sendo discutida nas produções acadêmicas entre os anos de 2016 e 2021? Os resultados apontam que, embora a formação de professores da Educação Profissional

e Tecnológica tenha conquistado espaço nas pesquisas dos últimos anos, o tema ainda carece de maiores estudos que discutam a formação continuada e que apontem proposições para a concretização deste tipo de formação no contexto de atuação docente, buscando sua consolidação na rotina das instituições de ensino técnico e profissional.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Formação de Professores; Formação Continuada

ABSTRACT

This paper is the result of a State of Knowledge research, which proposes an analytical synthesis of research published between 2016 and 2021, focusing on the training of unlicensed teachers who work in Vocational and Technological Education, specifically about their continuing training. Academic productions were inventoried in the Digital Library of Theses and Dissertations and in the CAPES Periodicals Portal, using the descriptors: "Vocational and Technological Education" e "Teacher Training". Sixteen works composed the *corpus* of analysis, trying to build an answer to the question: how the continuing training of teachers, who work in the Professional Training of Vocational and Technological Education, has been discussed in academic productions between 2016 and 2021? The results indicate that, although the training of teachers of Vocational and Technological Education has conquered space in the research of the last years, the subject still lacks further studies that discuss continuing education and that point out propositions for the realization of this type of training in the context of teaching performance, seeking its consolidation in the routine of technical and professional education institutions.

Keywords: Vocational and Technological Education; Teacher Training; Continuing Training

RESUMEN

Este artículo es resultado de una investigación del tipo Estado del Conocimiento, que propone una síntesis analítica de investigaciones publicadas entre los años de 2016 y 2021, teniendo como enfoque de investigación la formación de docentes no licenciados que actúan en la Educación Profesional y Tecnológica, específicamente en lo que se refiere a su formación continua. Las producciones académicas fueron inventariadas en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones y en el Portal de Revistas CAPES, utilizando los descriptores "Educación Profesional y Tecnológica" y "Formación del Profesorado" o "Formación Docente". Dieciséis trabajos compusieron el corpus de análisis, con vistas a construir una respuesta a la pregunta: ¿cómo ha sido discutida la formación continua de docentes, que actúan en la formación profesional de la Educación Profesional y Tecnológica, entre los años de 2016 y 2021?

Los resultados indican que, si bien la formación de docentes de la Educación Profesional y Tecnológica haya conquistado espacio en las investigaciones en los últimos años, el tema aún carece de más estudios que discutan la formación continua y que señalen propuestas para la implementación de este tipo de formación en el contexto de la actividad docente, buscando su consolidación en la rutina de las instituciones de enseñanza técnica y profesional.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica; Formación de Docentes; Formación Continua

Introdução

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vem conquistando espaço nas pesquisas dos últimos anos, especialmente no que tange a formação inicial de docentes. Em específico, a formação continuada de professores, embora deva ser discutida de maneira articulada com a formação inicial, ainda carece de estudos e aprofundamento. Este artigo apresenta um estudo do tipo Estado do Conhecimento (EC), (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021) que visa a construção de uma síntese acerca do tema da formação continuada de professores bacharéis e tecnólogos que atuam na EPT, por meio da análise de pesquisas publicadas entre os anos de 2016 e 2021¹.

Uma vez que estes professores podem ingressar na docência sem que tenham cursado uma licenciatura ou equivalente (BARREIRO; CAMPOS, 2021), a formação continuada pode ser tida como caminho relevante ao enfrentamento do cotidiano da sala de aula. Assim, suscitar reflexões sobre a formação continuada de professores da EPT, mapeando as pesquisas dos últimos anos acerca do tema, pode contribuir para a percepção da relevância do espaço institucional destinado a esta formação, qualificando o ensino no âmbito da EPT.

O artigo apresenta considerações acerca da formação de professores da Educação Profissional (EP) e uma breve reflexão sobre o conceito de formação continuada. Na sequência, é apresentado o método e as sínteses e análises dos trabalhos. Encerra-se sintetizando as proposições encontradas nas pesquisas, e proposições emergentes.

Breve contexto da formação de professores da Educação Profissional

A formação de professores para a EP é um tema que se mostrou de difícil solução ao longo da história do Brasil. No ano de 1942 foi acolhida pela Lei Orgânica do Ensino Industrial "sem consequências práticas importantes" (MACHADO, 2008, p. 11). Na década de 1970 houve um maior tratamento da questão e diversos pareceres foram emitidos com o fim de atender a Lei 5.692/71 que instituiu a profissionalização compulsória em nível de 2º grau, portanto eram necessários professores com formação para atender ao ensino profissionalizante. Segundo Machado (2008), no ano de 1977 o Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução nº 3, "instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas" (MACHADO, 2008, p. 12).

Os cursos denominados Esquema I foram ofertados para os que possuíam formação em curso superior, mas necessitavam de complementação pedagógica e, os denominados Esquema II eram destinados aos formados em cursos técnicos e tinham em seu currículo as disciplinas pedagógicas contempladas no Esquema I, bem como disciplinas específicas do curso técnico em questão (MACHADO, 2008).

Desde então, tivemos os Programas Especiais de Formação Pedagógica, os cursos de Pós-graduação Lato Sensu com habilitação para a docência e o curso de formação pedagógica para graduados não licenciados. Recentemente, a legislação passou a permitir que o professor se forme em qualquer um desses arranjos (BRASIL, 2022), evidenciando a ausência de uma política permanente e identitária de formação de professores para EP.

Assim, torna-se relevante pensar em alternativas de formação no contexto de atuação dos docentes. Em vista disso, apresenta-se brevemente o tema.

Formação Continuada: reflexão acerca do conceito

Segundo Gatti (2008), as iniciativas que são “colocadas sob o grande guarda-chuva do termo ‘educação continuada’” (GATTI, 2008, p. 57) tiveram um crescimento expressivo. A autora chama a atenção de que o termo abriga diferentes ofertas formativas realizadas após a graduação, adquirindo sentidos outros quando do ingresso na carreira do magistério, podendo referir-se a reuniões pedagógicas, oficinas diversas e discussões com pares, até seminários, congressos e cursos de pós-graduação.

É comum cursos e programas de formação continuada com intenção compensatória, partindo da justificativa da má formação inicial dos professores (GATTI, 2008). Com tal justificativa, incorre-se no risco da formação não ser vista como “o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas [...]” (GATTI, 2008, p. 58).

Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 3) afirmam que “a formação continuada dos professores não se apresenta como um conceito muito claro, sobretudo porque abarca também todas as iniciativas de formação realizadas após a formação inicial”, o que corrobora com Gatti (2008) quanto à amplitude do conceito.

Para Imbernón (2010, p. 11), “a formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc”, portanto, a formação continuada deve ser tratada para além de simples cursos que abordam temas genéricos ou como compensação da formação inicial.

Assim, entende-se que se faz necessário pensar a formação continuada dos professores da EPT, com vistas a contribuir para que a formação no ambiente de trabalho ocorra de forma permanente e não eventual ou compensatória, buscando uma institucionalização que direcione o desenvolvimento profissional de professores aos fins da EP, a formação integral.

Neste sentido, o estudo apresentado busca evidenciar, através de pesquisas publicadas, como vem se desenvolvendo a formação continuada dos professores que atuam na EP no âmbito dos Institutos Federais (IFs). A fim de dar prosseguimento às reflexões, é apresentado, a seguir, o método do estudo.

O Estado do Conhecimento: percurso metodológico

A pesquisa do tipo Estado do Conhecimento (EC) consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 23).

A partir dos passos do EC, foi realizada busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando os descritores “Educação Profissional e Tecnológica” OR “EPT” AND “Formação de Professores” OR² “Formação Docente”, resultando em 46 dissertações, 8 teses e 167 artigos, formando a Bibliografia Anotada, a qual é compreendida como a primeira etapa do EC, que “consiste na organização da referência bibliográfica completa dos resumos das publicações encontradas” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 64).

Após a análise dos títulos, foram excluídos os trabalhos que tratavam sobre Ensino Fundamental; Licenciaturas; Disciplinas da formação geral, restando 59 produções. O próximo passo foi a leitura dos resumos, considerando como critério de inclusão a formação dos professores atuantes, observando termos como: formação continuada, formação permanente, formação em serviço, trajetória formativa, autoformação. Outro critério adotado como inclusão foi que os sujeitos fossem professores da área técnica da EP dos cursos de nível médio dos IFs.

A etapa seguinte, Bibliografia Sistematizada, é aquela na qual “[...]se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 67). Então, foi feita a leitura dos resumos e, em alguns casos, da íntegra dos trabalhos, organizando-os a partir dos objetivos, metodologia e resultados.

Por fim, compuseram o *cópus* da Bibliografia Categorizada³ 16 trabalhos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: trabalhos inventariados

| Autoria | Identificação | Título | Ano |
|--|---------------|---|------|
| AGUIAR, Rosilândia | Dissertação | Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem. | 2016 |
| ALMEIDA, Mariana | Dissertação | Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá – Câmpus Santana sobre a formação pedagógica | 2016 |
| BARROS, Rejane | Tese | Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória | 2016 |
| BOTTON, Elis Angela; STÜRMER, Arthur | Artigo | Formação continuada de professores no Instituto Federal Farroupilha – Campus Frederico Westphalen – RS | 2020 |
| BRITO, Celielson et al. | Artigo | Desafios na formação de professores na/para a educação profissional e tecnológica. | 2021 |
| CARNEIRO, Isabel; CAVALCANTE, Maria | Artigo | Perspectivas para a formação pedagógica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica | 2016 |
| DOLWITSCH, Julia | Tese | Tecendo histórias... entrelaçando narrativas: tecituras que constroem a docência de professores bacharéis. | 2018 |
| FARIA, Igor | Dissertação | A construção da identidade docente na Educação Profissional Técnica de nível médio no Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Canoinhas. | 2018 |
| FERREIRA, Ilane; HENRIQUE, Ana L. | Artigo | A experiência da pesquisa na formação docente: unindo teoria à prática. | 2017 |
| FREIRE, Madele Maria | Dissertação | Representações sociais de professores do ensino técnico integrado ao médio do IFPB sobre formação docente | 2019 |
| LAPA, Bárbara | Dissertação | Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho. | 2017 |
| SILVA, Robson | Dissertação | A formação docente e sua importância para a Educação Profissional e Tecnológica no IFAM – Câmpus Coari. | 2019 |
| SILVA, Luís Carlos | Dissertação | A formação continuada para a docência da Educação Profissional: por onde caminha o IFRS. | 2021 |
| OLIVEIRA, Tiago | Artigo | “Educar os educadores”: trabalho, educação e práxis no contexto dos Institutos Federais. | 2020 |
| RODRIGUES, Marcela; FREITAS, M. | Artigo | Formar-se para ensinar: experiências de um Instituto Federal | 2016 |
| SILVEIRA, Rozieli; GONÇALVES, Lizandra; MARASCHIN, Mariglei | Artigo | A formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes. | 2017 |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na sequência, é apresentada a discussão a partir dos trabalhos inventariados, organizada em três categorias: processos de formação, políticas de formação e formação em serviço.

Processos de formação

Diante da histórica dificuldade em solucionar a questão da habilitação para a docência na EP, algumas instituições ofertam o curso de formação pedagógica para graduados não licenciados, porém, nem sempre esta formação é exigida durante os processos seletivos, fato comprovado por Barreiro e Campos (2021) a partir da análise dos editais dos concursos públicos dos IFs para a investidura no cargo de professor das disciplinas técnicas da EP. A pesquisa revelou que nenhum dos editais analisados, entre os anos de 2015 e 2020, exigiu licenciatura ou a habilitação para a docência das disciplinas de conteúdos específicos. Frente a essa constatação, acredita-se na relevância de discussões que abarquem a formação dos docentes, especialmente os não licenciados e como ocorre esse processo formativo.

Freire (2019) investigou a formação pedagógica dos professores do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), a fim de perceber as representações sociais acerca da formação docente. Participaram cinco professores das disciplinas técnicas e cinco professores da formação geral de cada um dos dez câmpus do IFPB. Ao serem questionados sobre a importância da formação continuada, 99% destes docentes a consideraram relevante para a atuação pedagógica, destacando o domínio do conhecimento na área específica, porém sem esquecer do conhecimento didático, o qual foi visto como necessário.

Barros (2016) pesquisou a formação docente na visão de professores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), evidenciando as necessidades formativas de professores bacharéis para o exercício da docência. Foi realizado um estudo de caso, em que a maioria dos participantes da pesquisa “reconhece a necessidade de formação pedagógica para uma melhor compreensão, domínio e atuação nas atividades docentes” (BARROS, 2016, p. 10). Ao abordar as necessidades formativas para a docência na EPT, a pesquisadora trouxe as

perspectivas dos professores e gestores para a formação pedagógica e mencionou os saberes docentes, apoiada em Tardif (2014). Este autor discute a amplitude de saberes que os professores precisam mobilizar na prática docente de acordo com os diversos objetivos que pretendem e necessitam alcançar, quais sejam: “objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola, etc” (TARDIF, 2014, p. 264).

As reflexões trazidas na pesquisa de Barros (2016), reiteram que a profissão docente está além de um saber-fazer meramente pragmático. Há conhecimentos que são específicos desta profissão, composta por humanos que lidam com humanos, com suas histórias e subjetividades num movimento singular-plural (JOSSO, 2008) em que deve considerar as vivências de cada pessoa em um processo de formação individual e coletivo, reforçando a tese de que a formação continuada deve ocorrer de maneira em que os envolvidos no processo pedagógico tenham acesso, como a própria denominação sugere, continuamente.

Buscando compreender as trajetórias de vida de professores bacharéis, egressos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), da Universidade Federal de Santa Maria, Dolwitsch (2018) acompanhou quatro docentes que atuam em IFs, com a formação inicial em cursos de bacharelado e com a formação pedagógica concluída no PEG, a fim de investigar os processos formativos que levaram à construção da docência. Segundo os resultados, a docência não foi um percurso planejado e nem era um desejo dos docentes. A opção pela docência foi acontecendo ao longo das vivências, a partir das experiências no meio familiar, no processo de escolarização e acadêmico. As narrativas dos sujeitos demonstraram a consciência de inacabamento, quando indicaram que, para ser professor, é preciso buscar constante atualização e (auto) formação permanente, confirmando a importância que a formação pedagógica teve para estes docentes.

Lapa (2017) teve como objetivo compreender os sentidos de trabalho no discurso de professores que atuam nos cursos de nível médio do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e apresentou uma proposta de autoformação, construída com base nas necessidades formativas expressas pelos participantes. A proposta, organizada por meio de um curso, reuniu conteúdos com vistas a discutir formação omnilateral, trabalho como princípio educativo e politecnicidade, as quais representam as bases da EPT. A conclusão da pesquisa vem ao encontro do mencionado em Dolwitsch (2018) no que concerne a pluralidade de vivências, a qual contribuiu para a construção do profissional professor e para o seu processo de formação.

Silva (2019) tratou a formação docente e sua importância para a EPT também no IFAM. O objetivo foi analisar os processos formativos vivenciados pelos docentes do curso técnico em Administração, na forma integrada ao Ensino Médio, identificando o alinhamento desses processos com a EPT, além das políticas de formação adotadas pelo IFAM e verificar os efeitos da formação, ou falta dela, na prática pedagógica e na compreensão sobre a EPT. Alguns entrevistados mencionaram a importância do trabalho em conjunto, inclusive com professores de diferentes áreas, a fim de compartilharem experiências. Ao analisar os discursos, o pesquisador concluiu que todos apontaram para a “carência de espaços de formação e discussões acerca da EPT, seus fundamentos pedagógicos e epistemológicos” (SILVA, 2019, p. 72).

Estas análises remetem à Romanowski (2012, p. 138) quanto ao alerta da importância do diagnóstico para identificar as necessidades formativas dos professores. Segundo esta autora, “um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas pelos professores”, o que se pode acrescentar a percepção da equipe pedagógica, visto ser responsável pela formação no âmbito do trabalho docente.

A partir do estudo de caso, realizado no Instituto Federal do Ceará, Carneiro e Cavalcante (2016) revelaram os esforços e as dificuldades dos professores no início de carreira, ao que atribuíram à falta de preparo para o exercício da docência. Os participantes relataram buscar formação continuada em suas áreas da formação

inicial em detrimento das formações pedagógicas. Sobre esta questão Machado (2011) diz que é necessário e urgente “Promover pesquisas e a produção de conhecimentos no campo da EPT, sobretudo com a participação dos próprios professores a ela dedicados [...]” (MACHADO, 2011, p. 702). Discutir a formação técnica é fundamental, mas deve vir acompanhada de um estudo crítico sobre a formação dos jovens para o mundo do trabalho. Neste sentido, a formação continuada pode proporcionar reflexão crítica sobre a prática, contribuindo para o processo formativo do professor visto que, se desenvolvido continuamente, “possibilita a criação de novas ações com vistas a reconstruir saberes” (CARNEIRO; CAVALCANTE, 2016, p. 165). Estes autores defendem que a pesquisa seja parte da formação do professor da EPT, considerando ser uma possibilidade de reflexão da prática, o que viabilizaria um olhar crítico e transformador da ação pedagógica.

Assim como Carneiro e Cavalcante (2016), Ferreira e Henrique (2017), discutiram a pesquisa como princípio educativo na perspectiva da formação continuada do docente. A pesquisa foi realizada no IFRN e desenvolveu-se a partir da disciplina Formação de Professores para a Educação Profissional, do curso de Mestrado, em que os estudantes, participantes da pesquisa, eram professores da EPT. Com o objetivo de produzir conhecimento e proporcionar oportunidade de autoformação, as autoras, propuseram um projeto em que os mestrandos analisaram a trajetória de docentes licenciados e bacharéis da EPT do IFRN e buscaram compreender o percurso formativo, além de observar a percepção destes docentes quanto a formação integrada, a EP e a percepção de si enquanto docentes. Uma das estratégias das pesquisadoras foi de discutir a pesquisa como princípio de formação continuada dos docentes, pois os levariam a conhecer a EPT e suas bases teóricas, bem como a própria formação e refletir a prática.

Para que estratégias como esta sejam valorizadas e recorrentes, os processos de formação, por meio da formação continuada, necessitam ser valorizados nas Instituições, conforme aponta os trabalhos discutidos. Porém, é preciso ir além e discutir as políticas, para que se possa reivindicar os espaços de formação, conforme apresenta a próxima categoria.

Políticas de formação

Diante das alterações na legislação educacional brasileira, a Lei nº 13.415/17 acende o alerta para a formação para a EPT na alteração do artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, mais especificamente no inciso IV, trazendo de forma abrangente a inclusão dos profissionais com notório saber. As frequentes alterações nas políticas que orientam à docência em EPT produzem formações fragmentadas não contribuindo com sua institucionalização. Um exemplo é a Resolução nº 1/2022 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da EPT em nível médio alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando à formação de docentes voltada para competências, priorizando a formação com viés pragmático, o que reporta à reflexão feita por Barros (2016). A pesquisadora observou a inexistência de políticas públicas de Estado voltadas para a formação de professores, principalmente dos não licenciados. Considerou que, mesmo que existam alguns programas de pós-graduação com disponibilização de bolsas de estudos, e que haja incentivos para que os professores busquem a formação, a maioria opta por ingressar em cursos relacionados com a sua área de formação inicial.

Silva (2021) investigou dois cursos de especialização em Educação Básica e Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Os resultados apontaram que a formação continuada, por meio dos cursos de especialização, contribuiu na construção do saber docente. Porém, o pesquisador observou fragilidades no atendimento das especificidades para os docentes da EPT e considerou que a principal está na invisibilização da EPT na estrutura curricular e na bibliografia básica. As discussões ficaram diluídas no currículo dos cursos, mesmo tendo na denominação e público alvo, os docentes da EPT e sua formação, em um empenho do IFRS em promover a formação dos seus professores que ingressam sem habilitação para a docência. Silva (2021) concluiu defendendo “a criação de uma política pública nacional, efetiva e sistemática de formação profissional que atenda os

servidores públicos, trabalhadores da educação (técnicos administrativos e docentes) em todo o país”

Com o objetivo de identificar as necessidades formativas dos docentes da área técnica do Instituto Federal do Amapá, Almeida (2016) analisou os aspectos institucionais, junto à equipe gestora, observando o que pensavam sobre a formação de docentes e como eram distribuídos os recursos destinados à capacitação. A pesquisa apontou que não ocorreram investimentos significativos para a formação. 86% dos professores entrevistados destacaram a necessidade da formação continuada e, segundo os gestores, a falta da formação se deve à priorização de outras capacitações em detrimento da formação de docentes que atuam em sala de aula.

Já Freire (2019, p. 137) considera que a formação continuada “[...] não pode ser resumida a cursos ou capacitações [...] o que deveria haver é uma concepção que vincule a prática do professor às políticas públicas de formação e o ambiente de trabalho”. A pesquisadora reforçou a importância das políticas de formação de professores, vendo-as como desafios a serem enfrentados nos IFs, tendo em vista que, na sua visão, as políticas públicas que abordam a questão da formação docente são insuficientes. Assim sendo, Freire (2019) defende que uma alternativa a isso é o investimento em políticas formativas institucionais. O que permite refletir a importância da própria discussão política no cerne da formação de professores, conforme salienta Romanowski (2012, p. 139):

A discussão da formação política do professor proposta nos processos de formação docente é outro aspecto importante a ser considerado, pois nós, professores, participamos dos processos de mudança social. Nossa atuação interfere na formação dos cidadãos e o compromisso ultrapassa a sala de aula.

Com o fim de refletir acerca da atuação e da formação dos docentes na/para a EPT, Brito et al. (2021) procuraram conhecer as concepções e os fundamentos que embasam os IFs. Os autores constataram que essa formação ocorre por meio de cursos emergenciais e aligeirados que historicamente são instituídos pela legislação brasileira e questionaram como se pode promover a formação de professores para

esta modalidade. Tais cursos emergenciais são discutidos por Machado (2008) que menciona que a formação destinada aos professores da EP, ao longo da história, se faz mediante cursos especiais, indicando um tratamento diferenciado dos professores da formação geral. Segundo Machado (2019, p. 206), “o termo especial carrega diferentes significados, pois pode dizer do que é próprio, exclusivo e reservado a algo, alguém ou situação, mas também pode exprimir o que é ocasional, eventual, não regular [...]”. Este sentido dúbio se arrasta ainda hoje, pois ao longo da história a formação de professores para a EP não firma um lugar, institucionalizado (MACHADO, 2009).

O professor da EPT deve buscar uma postura pedagógica que privilegie a formação integral do estudante e, para tanto, é necessário que haja uma formação para professores “que retome não apenas o debate curricular e pedagógico, mas também as matrizes históricas e políticas, e seus condicionantes, na EPT” (BRITO et al., 2021, p. 27). Além disso, os autores ressaltaram que, enquanto não houver um programa de formação que venha ao encontro das necessidades da EPT, a formação poderá ocorrer por iniciativa do próprio docente o que representa risco já que há uma proposta político-pedagógica para a EPT, defendida pelos IFs, a qual os docentes precisam conhecer, sob pena da missão e princípios defendidos se perderem.

Os IFs foram criados a partir da Lei nº 11.892/2008, com estrutura multicâmpus, permitindo que regiões do interior do país pudessem acessar os cursos impulsionando o desenvolvimento local e regional. Um dos compromissos dos IFs é com a formação de professores, conforme o documento emitido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), o qual menciona que se faz “necessária e urgente a instituição preceitual de licenciaturas para as disciplinas profissionalizantes” (SETEC/MEC, 2010, p. 31), necessidade esta que se arrasta ao longo dos anos.

Oliveira (2020) também trouxe como reflexão a missão dos IFs, sinalizando como uma política pública inovadora com vistas ao desenvolvimento local e regional, contribuindo para a preparação de sujeitos aptos a se integrarem no mundo do trabalho com uma visão de formação integral e não meramente técnica. Desta forma, os cursos ofertados devem perseguir esta missão, sendo capazes de integrar

educação, trabalho, ciência e tecnologia, “tendo o trabalho como princípio educativo e fio condutor de todo o processo, visando a transformação social e a partir da união entre ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva da verticalização” (OLIVEIRA, 2020, p. 5). O autor fez uma análise das condições de compatibilidade entre uma proposta de formação de professores por meio de pós-graduação e a identidade institucional. A motivação se deu a partir da proposta de criação de um curso de pós-graduação *lato sensu* em Práticas Pedagógicas na Educação Contemporânea no IF Sudeste de Minas Gerais e buscou refletir sobre a implementação de um programa de formação continuada para professores dentro do contexto dos IFs.

Os cursos de pós-graduação fazem parte das políticas de formação e, segundo o pesquisador, é relevante “discutir programas e políticas de formação continuada de professores na atual conjuntura do Brasil [...]” (OLIVEIRA, 2020, p. 3). Ainda afirmou que é por meio da formação que o profissional poderá desenvolver uma postura mais independente e crítica, sendo a proposição de cursos de formação continuada de professores necessária também, para a resistência aos ataques e ameaças que a educação pública sofre.

Ainda com relação às políticas de formação, Rodrigues e Freitas (2016), analisaram a contribuição de um curso de especialização em docência para a EPT e para a prática pedagógica dos professores não licenciados do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul. Ao adentrar no campo da formação docente, as autoras buscaram apoio em Machado (2008) sobre a importância da existência de políticas públicas amplas para a formação de professores, sobretudo para a EPT. A partir de análise de entrevistas com professores que cursaram a especialização, foi constatada resistência de alguns professores que não concordavam com a maneira como as discussões pedagógicas eram realizadas, conferindo-lhes uma espécie de “supremacia” sobre os saberes técnicos. O artigo também apontou que a formação para a EPT, por meio do curso de especialização, é vista apenas como cumprimento de “uma obrigatoriedade prevista na LDB” (RODRIGUES; FREITAS, 2016, p. 66). Concluíram sobre “a necessidade e importância de formação docente diferenciada e

permanente, em ambiente mediador e coletivo de saberes para ensinar na Educação Profissional Científica e Tecnológica” (RODRIGUES; FREITAS, 2016, p. 69).

Imbernón (2011) já salientava que a formação deve transcender a uma mera atualização e capacitações pontuais, dando lugar a momentos reflexivos e colaborativos, em que:

[...] Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Silveira, Gonçalves e Maraschin (2017) objetivaram compreender, a partir do Programa de Permanência e Êxito (PPE), como ocorria a formação continuada de professores no contexto da EPT. Concluíram que as políticas para a formação de professores para EPT não demonstravam consistências e nem durabilidade. Mencionaram o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024 e o Parecer CNE/CP nº 02/2015 como sinalizadores de avanço para a formação continuada e a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 como um retrocesso na formação de professores para a EPT.

A MP nº 746/2016 transformou-se na lei nº 13.415/17 e se refere a lei que alterou alguns artigos da LDB nº 9.394/96 para que fosse possível atender ao disposto na BNCC e seus itinerários formativos para o ensino médio. De lá para cá, vimos a Resolução 02/2015 ser revogada antes mesmo de ser implementada, devido às postergações sofridas (NOGUEIRA; BORGES, 2021). Esta resolução se referia às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, as quais estavam articuladas com as metas do PNE no que tange a formação de professores.

Em 20 de dezembro de 2019, foi promulgada a Resolução 02/2019 que “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)” (BRASIL, 2019), na qual a formação continuada, além de perder espaço de discussões, não se articula com as metas do PNE.

Em 05 de janeiro de 2021, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica foram aprovadas por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2021, afirmando a política com viés pragmático e orientando ao cumprimento da BNCC e na BNC-Formação. Nas diretrizes curriculares para a EPT a formação continuada é mencionada no artigo 54, parágrafo 3º:

§ 3º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos docentes do ensino da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições e redes de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de docentes da educação profissional (BRASIL, 2021).

No ano de 2020, foi publicada a BNC-Formação Continuada, sem que seja evidenciada a concepção formativa que a sustenta e, mais uma vez, alinhada com os preceitos da BNCC, sem menção às especificidades, como a EPT.

Botton e Stürmer (2020) ressaltaram que a LDB trata a formação continuada de maneira generalista e sem especificar sobre a formação dos professores que atuam na EPT. Tal discussão reforça as reflexões feitas anteriormente sobre a não consistência de políticas públicas para a formação continuada e, é interessante observar que, três anos após, o artigo confirma os retrocessos denunciados por Silveira, Gonçalves e Maraschin (2017).

O PNE foi mencionado como contribuição para as discussões sobre a formação continuada, pois “dá ênfase à meta de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, ofertando programa de formação inicial e continuada de profissionais da educação [...]” (BOTTON; STÜRMER, 2020, p. 4) o que reforça que o PNE sinaliza avanços, porém tem a sua materialização ameaçada a partir da MP nº 746/2016. Por fim, os autores mencionaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, as quais colocaram a necessidade de articulação da EPT com as diferentes etapas e modalidades de educação, porém não há um aprofundamento acerca desta articulação, trazendo a discussão para a necessidade da institucionalização do programa de formação continuada, conforme previsto pelo Decreto nº 8.752/2016, o qual dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação

básica, considerando as metas 15 e 16 do PNE que versam sobre a formação inicial e continuada.

Conforme observado, as políticas de formação passam por avanços e retrocessos ao longo dos anos exigindo que se depreenda esforço para acompanhar as mudanças. Apenas conhecendo e buscando compreender as políticas é que se pode cobrar melhorias e/ou soluções. Uma das formas de promover a participação e manter a discussão viva é proporcionando momentos formativos no ambiente de atuação docente, conforme a categoria que segue.

Formação em serviço

Se não há políticas sólidas, pensar processos formativos, nos locais de trabalho, pode ser uma estratégia para discutir questões pertinentes à formação de professores, à EPT e ao ensino público ofertado pela Rede Federal, mais especificamente pelos IFs. Segundo Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 9), a formação em serviço deve “[...] superar a perspectiva de mero treinamento, de instrumentalização para o ensino ou, ainda, deixar de ser realizada visando à atualização dos professores dentro dos conteúdos curriculares [...]”.

Aguiar (2016) analisou a formação docente na EPT e sua influência no processo de ensino e aprendizagem de alunos do curso técnico subsequente, no contexto do Instituto Federal do Pará. Os participantes foram seis professores, sendo três bacharéis e três licenciados. Por meio de entrevistas semiestruturadas, os professores trataram de temas de seu universo pessoal e profissional. Sobre os momentos de formação continuada realizados no início de cada semestre, por meio dos encontros pedagógicos, os professores mencionaram a necessidade de ampliação, avaliando como insuficientes, visto a ocorrência esporádica. Em sua opinião, os encontros deveriam ser semanais com espaço para que relatassem suas experiências e pudessem dividir com a equipe pedagógica suas dúvidas e angústias. Analisando os relatos, a pesquisadora concluiu a “falta de um espaço permanente de reflexão e planejamento coletivo, interdisciplinar e um acompanhamento mais próximo” (AGUIAR, 2016, p. 88), o que corrobora com Pinto, Barreiro e Silveira (2010,

p. 9): “[...] Recomenda-se uma formação balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e sobre o entorno para além dela e valorizem os professores como protagonistas de sua formação”. Gatti (2008, p. 57) inclui em seu conceito de formação continuada esses momentos pedagógicos dizendo que se considera “[...] qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – hora de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares [...]”.

Assim, uma proposta de formação continuada deve considerar a experiência docente e estimular reflexões a fim de pensar em novas práticas, superar conflitos e valorizar o potencial das práticas pedagógicas já desenvolvidas (BOTTON; STÜRMER, 2020). Os pesquisadores refletiram sobre os espaços já existentes nas instituições como as reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões de colegiados e núcleos. No entanto, alertaram para a atenção que se deve dar ao processo de formação continuada dos professores da EPT, sob pena destes momentos restringirem-se às discussões de cunho administrativo, sobrepondo-se à formação continuada como “ação-reflexão-ação do trabalho docente em quaisquer espaços” (BOTTON; STÜRMER, 2020, p. 5). Concluíram que a formação continuada proporciona a reflexão-ação sobre a prática dos professores, permitindo a sistematização dos saberes docentes, além de agregar conhecimentos para o desenvolvimento profissional, superando “a visão de que a formação continuada é apenas uma ação burocrática e descontextualizada” (BOTTON; STÜRMER, 2020, p. 15).

Ao analisar os trabalhos que tratam sobre a reflexão na ação, é importante mencionar Pimenta (2012) que, ao discorrer sobre o conceito de professor reflexivo, apontou que as teorias da educação são nutrientes essenciais para a construção dos saberes docentes, logo, este não é composto apenas da prática. Pimenta (2012, p. 28) afirma que a teoria “[...] dota os sujeitos de vários pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

Como proposta para a formação continuada em serviço Aguiar (2016, p. 120) apresentou o Laboratório Pedagógico (LP) que “consiste num espaço institucionalizado reservado exclusivamente para a formação continuada dos professores da Instituição”. Para o desenvolvimento do LP, foi apontada a necessidade de uma estrutura física e de pessoal, indicando a equipe pedagógica para a coordenação e efetivação da proposta. Neste ponto, a pesquisa aponta para uma questão referente aos profissionais que atuam em setores pedagógicos, apontados como responsáveis por promover formações, inclusive com previsão regimental. Imbernón (2011, p. 92) ao mencionar o “assessor de formação permanente” considerado como o formador do profissional de educação, defendeu que o mesmo não deve ter a característica de “especialista infalível”, aquele que propõe resoluções técnicas para os problemas ditados pelos professores, mas o que assume “uma posição de igualdade e de colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática” (IMBERNÓN, 2011, p. 97), o que permite comparar com a atuação dos pedagogos dos IFs.

Também com uma proposta de formação em serviço nomeada de Programa de Formação e Atualização Pedagógica de Docentes (PFAD) a ser desenvolvido no contexto do trabalho, no âmbito do IFRN, Barros (2016) ocupou-se do tema. Foi mencionada a ocorrência de reuniões pedagógicas semanais, as quais poderiam ser um espaço formativo institucionalizado, desde que houvesse a atuação da equipe técnico-pedagógica. Por fim, os resultados da pesquisa corroboraram para a implementação de um programa de formação permanente, como política interna de formação do IFRN, priorizando a ação e a reflexão da prática como um processo contínuo de formação em serviço.

Faria (2018) teve como objetivo compreender e analisar as motivações que levaram os professores ao exercício da docência na EPT em nível médio, pretendendo detectar as experiências, a construção de identidade docente, bem como os desafios narrados pelos professores. Por meio de questionários, houve o mapeamento do perfil dos professores participantes, bem como a identificação de elementos para subsidiar

o planejamento do curso de formação continuada. Os professores apontaram para “a necessidade de buscar novas formas de ensinar, aliadas às tecnologias e de auxiliar a formação crítica dos alunos” (FARIA, 2018, p. 91). O pesquisador identificou questões que nem sempre são claras aos professores, e considerou que há demandas para o trabalho do pedagogo no que tange o planejamento da formação continuada em serviço.

O pesquisador concluiu que cursos de formação inicial e de pós-graduação não parecem garantir uma atuação segura dos docentes. Então, buscou detectar opiniões acerca da necessidade de formação pedagógica para os professores das disciplinas específicas de formação profissional. A maioria acreditou que a formação auxiliaria em suas práticas e, embora não procurassem eventos ou cursos de formação pedagógica, reconheceram a importância de projetos de formação continuada em serviço, o que remete à reflexão quanto ao conhecimento necessário à docência. A base de conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos professores foi desenvolvida por Shulman (1986) destacando o conhecimento pedagógico do conteúdo em que analisa a compreensão dos professores a respeito do próprio conteúdo em que lecionam e, da mesma forma, como estes conteúdos são passados aos estudantes de maneira que sejam inteligíveis. Esta teoria permite a reflexão e a busca por conhecimentos acerca da formação de professores na condição de não licenciado, especialmente, tendo em vista as discussões a respeito da busca maior por formação na área técnica e não pedagógica.

Freire (2019) apresentou o Programa Institucional de Atualização Pedagógica, o qual foi sugerido a partir das proposituras dos próprios docentes, colaboradores da pesquisa, tendo em vista a importância de implementar uma política de formação que viesse ao encontro das reais necessidades formativas. A pesquisa teve a intenção de contribuir com este processo, buscando a superação da apropriação de técnicas didáticas, privilegiando a formação de maneira mais ampla que repense a “formação humana, profissional e cidadã” (FREIRE, 2019, p. 152).

Silva (2021) sugeriu a “criação e a implantação de um programa permanente e regular de desenvolvimento profissional que contemple todos os profissionais que

atuam na instituição [...]” (SILVA, 2021, p. 90). Os resultados da pesquisa apontaram que a formação profissional para a EPT é uma temática que não se esgota, necessitando de estudo constante, devido às transformações frequentes no mundo do trabalho. O pesquisador apresentou como produto educacional Oficinas Pedagógicas de Formação de Professores com o objetivo de “proporcionar um espaço de reflexão, discussão e de criação de alternativas para o trabalho docente por meio da troca de experiências e dos fundamentos nos princípios teóricos da Educação Profissional e Tecnológica” (SILVA, 2019, p. 77).

Para Carneiro e Cavalcante (2016) as instituições de ensino deveriam promover a formação docente em uma concepção que visasse a superação da técnica simplesmente, proporcionando momentos reflexivos, o que contribuiria para o enfrentamento dos desafios que se apresentam na prática da docência. Neste mesmo sentido, Ferreira e Henrique (2017) defenderam a formação continuada em serviço, compreendendo que os professores, no universo da sua atuação, aprendem e reaprendem, fazem descobertas e aprimoram a sua formação. Segundo os autores, a escola deve ser o *lócus* de formação continuada como uma perspectiva de superação da oferta de cursos isolados, contemplando mais a ação crítico-reflexiva, sendo os professores capazes de identificar questões presentes em sala de aula, compreendendo-as e trabalhando-as coletivamente. Portanto, não se pode esquecer da indissociabilidade da formação e da atuação docente e suas condições, como horário adequado às formações, tempo para planejamento, estrutura física, entre outras. O que indica que não se deve atribuir os problemas que envolve a prática docente à formação (ou sua falta) isoladamente, para não incorrer na culpabilização docente (DINIZ-PEREIRA, 2019).

Considerações finais

É possível observar, por meio das proposições dos estudos, que a formação continuada é um tema que suscita diversas abordagens, o que vem ao encontro do conceito amplo já mencionado. Segundo GATTI (2008, p. 57), a formação continuada pode ser “[...] tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e

trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer dos seus ângulos, em qualquer situação [...]”.

Conforme Cunha (2013, p. 612), a formação continuada, “[...] Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais [...]”. Esta posição reforça o entendimento de que a formação continuada, mesmo se apresentando de diversas formas (GATTI, 2008), é um conceito que se refere à formação ao longo do desenvolvimento da profissão.

Diniz-Pereira (2019, p. 67) faz uma crítica acerca da formação continuada, normalmente praticada:

[...] infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos no Brasil configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração [...] em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes.

Os trabalhos analisados se ocuparam desta reflexão, e propuseram espaços físicos planejados exclusivamente para momentos de formação continuada no local de atuação dos professores; programas institucionais de formação continuada; cursos e oficinas e, o alerta dos pesquisadores a respeito do aprofundamento sobre as bases teóricas da EPT, por meio de pesquisas com os próprios professores e divulgação das experiências docentes.

Uma proposição que emerge é discutir, na instituição, o papel do pedagogo e compreender a complexidade que envolve a ação deste profissional. Observa-se, em alguns trabalhos, que o pedagogo é a figura chamada para a mediação das ações de formação continuada, para coordenar os ambientes de formação, porém, como apresenta Barros (2016), muitos professores não possuem clareza a respeito da atuação deste profissional. Se não for valorizado enquanto profissional da EPT, é mais difícil consolidar o seu papel em reconhecimento a sua importância nos câmpus dos IFs. E, por outro lado, há de se considerar a formação deste profissional, afinal, como se dá a formação do pedagogo? Este profissional está realmente apto a promover

discussões formativas sobre a EPT? Possivelmente estas questões se mostram relevantes para futuras pesquisas.

A instituição pode proporcionar momentos para pensar a prática de maneira crítica e reflexiva, em que os professores e demais profissionais da educação possam expor suas preocupações e partilhar aprendizagens. Segundo Placco (2010), a formação em serviço é um processo complexo que envolve o ambiente escolar em que os professores em um processo constante, atuam coletivamente em prol de uma formação que não se esgota. Os momentos de reuniões pedagógicas, habituais nos IFs, inclusive previstos na carga-horária docente, podem ser um espaço privilegiado, se ressignificados. Não raras as vezes, as reuniões pedagógicas recaem em discussões pontuais ou informações burocráticas o que faz com que o horário destinado a essa atividade não receba devida valorização.

Ainda segundo Placco (2010), é preciso que a formação em serviço esteja contida no projeto político pedagógico, o que requer um trabalho de construção coletiva, visto que é fundamental ter presente “a concepção político-pedagógica dos processos formativos e os saberes docentes a serem desenvolvidos” (MACHADO, (2019, p. 214). Romanowski (2012, p. 12) afirma o quão é importante “[...] a formação continuada desenvolvida durante o exercício profissional, a valorização, o reconhecimento social e a constituição da pesquisa na área”, já que não basta abarrotar os professores de reuniões, oficinas, palestras e similares, sem que haja condições estruturais, incluindo carga-horária para que momentos formativos sejam realmente contínuos no ambiente institucional.

Enquanto a luta pelas políticas para a formação de professores da EPT prossegue, cabe às Instituições promoverem a formação dos seus docentes com programas permanentes permitindo que a formação continuada se torne uma cultura na Instituição. No entanto, embora seja comum a defesa por programas de formação continuada, não é com a mesma frequência que encontramos propostas que permitam a consolidação de formações que se tornem perenes nas rotinas institucionais, tão urgentes ao enfrentamento da cada vez mais complexa ação de ensinar.

Referências

AGUIAR, Rosilândia Ferreira de. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes. **Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá – Câmpus Santana sobre a formação pedagógica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

BARREIRO, Cristhianny Bento; CAMPOS, Virgínia Soares de. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1510 – 1534, out./dez. 2021. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28406>. Acesso em 30 jan. 2022.

BARROS, R. B. **Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BOTTON, Elis Angela; STÜRMER, Arthur Breno. **Formação continuada de professores no Instituto Federal Farroupilha – Campus Frederico Westphalen – RS**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 18, 2020. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8981>. Acesso em 28 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 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. Brasília, DF, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 11 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 23 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em 06 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. 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). Brasília, DF, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 23 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), D. O. U. Ed. 208, Seção 1, Página 103. Brasília, DF, 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em 21 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da 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/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 11 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **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). D. O. U. Ed. 88, Seção 1, Página 234. Brasília, DF, 2022. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-6-de-maio-de-2022-398954703>. Acesso em 26 maio 2022.

BRASIL. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica:** concepções e diretrizes. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2010.

BRITO, Celielson de Aguiar; MELO, Silvilene Brito de; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Desafios na formação de professores na/para a educação profissional e tecnológica. **Revista Principia**, n. 56, 2021.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Perspectivas para a formação pedagógica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 162 – 173, jan./jun. 2016.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, n. 3, p.609-625, jul./set. 2013. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eo/article/view/62519/65313>. Acesso em 02 out. 2022.

DINIZ-PEREIRA. Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (orgs). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas.** São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

DOLWITSCH, Julia Bolssoni. **Tecendo histórias... entrelaçando narrativas:** tecituras que constroem a docência de professores bacharéis. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

FARIA, Igor Guterres. **A construção da identidade docente na Educação Profissional Técnica de nível médio no Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Canoinhas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FERREIRA, Ilane Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A experiência da pesquisa na formação docente: unindo teoria à prática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 12, 2017. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5730>. Acesso em 28 out. 2021.

FREIRE, Madele Maria Barros de Oliveira. **Representações sociais de professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPB sobre formação docente.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57 – 70, jan./abr., 2008. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt>. Acesso em 10 jan. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. **Horizontes**, v. 26, n.2, p. 9-20, jul./dez. 2008.

LAPA, Bárbara Castro. **Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v., n. 1, p. 8 - 22, 2008. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em 14 dez. 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689 – 704, jul./set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 dez. 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, out./dez. 2019. Disponível em <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13061>. Acesso em 27 dez. 2021.

MOROSINI, M; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**. Curitiba: CRV, 2021.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em 07 jan. 2022.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. “Educar os educadores”: trabalho, educação e práxis no contexto dos Institutos Federais. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, dez. 2020. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11251>. Acesso em 28 out. 2021.

PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação Continuada de Professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 1, n. 7, p. 1 – 14, 2010. Disponível em <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19>. Acesso em 10 jan. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação em Serviço**. (Verbetes). In: Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente. Belo Horizonte, MG: Gestrado, Faculdade de Educação, UFMG, 2010. Disponível em <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-em-servico/> Acesso 11 jul. 2022.

RODRIGUES, Marcela Rubim Schwab Leite; FREITAS, M. C. S. Formar-se para ensinar: experiências de um Instituto Federal. **RBEPT**, vol. 2, n. 11, 2016. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4679>. Acesso em 28 out. 2021.

ROMANOWSKI, Joana P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SILVA, Robson Freitas da. **A formação docente e sua importância para a Educação Profissional e Tecnológica no IFAM – Câmpus Coari**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

SILVA, Luís Carlos Cavalheiro da. **A formação continuada para a docência da Educação Profissional: por onde caminha o IFRS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2021.

SILVEIRA, Rozieli Bovolini; GONÇALVES, Lizandra Falcão; MARASCHIN, Mariglei Severo. A formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, p. 81 – 93, 2017. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5712>. Acesso em 28 out. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Devido ao prazo para o desenvolvimento da pesquisa, as buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES encerraram-se no mês de outubro. Por este motivo, possíveis produções acadêmicas e artigos relacionados ao tema publicados no ano de 2021, após o mês de outubro, não constaram no levantamento.

² Os operadores booleanos *AND* e *OR* representam em língua portuguesa, respectivamente, E e OU e foram aplicados para que a busca contemplasse o máximo possível de trabalhos com os descritores empregados.

³ Constitui na terceira etapa de análise, segundo o Estado do Conhecimento, dando início à interpretação.