



## Formação docente para e na Educação Profissional e Tecnológica: uma ilustre esquecida

*Teacher training for and in Vocational and Technological Education: an illustrious forgotten*  
*Formación docente para y en la Educación Profesional y Tecnológica: una ilustre olvidada*

FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA <sup>a</sup>

### Resumo

Este artigo resultou de uma pesquisa cujo objetivo foi conhecer a produção acadêmica acerca da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Realizou-se um estado do conhecimento a partir dos trabalhos publicados nos anais dessas reuniões no período de 2010 a 2021, especificamente nos Grupos de Trabalho (GT) 8 e 9. Foram considerados, a princípio, os títulos e os resumos dos artigos apresentados nesses GT, e, tendo como critério de inclusão o tema central formação docente na EPT, foram selecionados 9 artigos para o estudo. A leitura e análise dos textos revelaram uma diversidade de pesquisas voltadas para a formação e a prática docente na EPT, a saber: a docência nos cursos superiores de tecnologia, no Ensino Médio Integrado e na Educação de Jovens e Adultos integrada à EPT, a formação continuada de professores bacharéis, as licenciaturas nos Institutos Federais, dentre outros. Percebeu-se que, apesar dos avanços nas pesquisas sobre a formação de professores para a EPT, o baixo número de trabalhos apresentados nas reuniões da Anped, quando comparado ao total de trabalhos apresentados nos dois GT, indica que há um esquecimento desse tema, apesar da relevância desses encontros e da participação nestes de pesquisadores renomados na área.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educação Profissional e Tecnológica. Anped.

---

<sup>a</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil. Doutor em Educação (UFRN), e-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

## *Abstract*

*This article resulted from a research with the objective was to know the academic production about the training of teachers for Professional and Technological Education (EPT) in the national meetings of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (Anped). A state of knowledge was performed based on the materials published in the annals of these meetings from 2010 to 2021, specifically in Working Groups (WG) 8 and 9. At first, the titles and abstracts of the articles presented in these were considered in these WG, and, having as inclusion criterion the central theme teacher training in the EPT, 9 articles were selected for the study. The reading and analysis of the texts revealed a diversity of research focused on teacher training and practice in EPT, namely: teaching in higher technology courses, in Integrated High School and in Youth and Adult Education integrated with EPT, continuing education of bachelor professors, degrees at Federal Institutes, among others. It was noticed that, despite the advances in research on teacher training for EPT, the low number of materials presented at Anped meetings, when compared to the total of materials presented in the two WG, indicates that there is a neglect of this topic, despite the relevance of these meetings and the participation of renowned researchers in the area.*

**Keywords:** *Teacher training. Professional and Technological Education. Anped.*

## *Resumen*

*Este artículo resultó de una pesquisa cuyo objetivo fue conocer la producción académica acerca de la formación de profesores para la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en las reuniones nacionales de la Asociación Nacional de Posgrado y Pesquisa en Educación (Anped). Se realizó un estado del conocimiento a partir de los trabajos publicados en las ponencias de esas reuniones en el periodo de 2010 hasta 2021, específicamente en los Grupos de Trabajo (GT) 8 y 9. Fueron considerados, inicialmente, los títulos y los resúmenes de los artículos presentados en esos GT, y, eligiendo como criterio de inclusión el tema central formación docente en la EPT, 9 artículos fueron seleccionados para el estudio. La lectura y análisis de los textos reveló una diversidad de pesquisas involucradas con la formación y la práctica docente en la EPT, a saber: docencia en los cursos superiores de tecnología, en el Secundario Integrado y en la Educación de Jóvenes y Adultos integrada a la EPT, formación continuada de profesores bachilleres, licenciaturas en los Institutos Federales, entre otros. Se percibió que, aunque hayan tenido avances en las pesquisas acerca de la formación de profesores para la EPT, la cantidad de trabajos presentados en las reuniones de la Anped fue muy baja cuando comparada al número total de trabajos presentados en los dos GT, eso indica que hay un olvido de ese tema, aunque la relevancia de esos encuentros y la participación en ellos de investigadores renombrados en el área.*

**Palabras clave:** *Formación de profesores. Educación Profesional y Tecnológica. Anped.*

## Introdução

Em 2012, Urbanetz, a partir de um levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), concluiu que a formação de professores para a Educação Profissional (EP) era “Uma ilustre desconhecida”, haja vista a pouca produção acadêmica sobre esse tema, apesar da sua relevância.

A constatação da pesquisadora nos motivou a refletir se, passada uma década depois da publicação do referido artigo, a formação docente para a EPT ainda continua uma “ilustre” desconhecida mesmo com a política de expansão e interiorização desenvolvida sobretudo na primeira década do século XXI.

Considerando os últimos dez anos, é impossível não reconhecer que o debate acerca da formação docente para a EPT tem se ampliado em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a exemplo do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), mestrado e doutorado acadêmico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), mestrado profissional em Rede Nacional que também tem posto em discussão as necessidades formativas dos docentes das instituições de EP. Nesses dois Programas de Pós-Graduação (PPG) encontramos disciplinas e diversas pesquisas que contribuem para o debate. No ProfEPT, há, além de disciplinas e dissertações, produtos educacionais que visam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na EPT, os quais também envolvem uma formação continuada de professores e contribuem para a reflexão acerca da pedagogia da práxis.

Em periódicos científicos é possível encontrar dossiês sobre a formação de professores na EPT e muitos artigos em revistas nas áreas de Educação, Ensino e Interdisciplinar. Também têm se oportunizado discussões em eventos científicos. Um exemplo destes é o Colóquio Nacional “A produção do Conhecimento em Educação Profissional”, promovido desde 2011, no IFRN, no qual há mesas redondas e grupos de trabalhos sobre esse tema.

Em nível de graduação, as discussões ainda são pontuais mesmo em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) que ofertam cursos de licenciatura. Ou seja, futuros professores que possivelmente trabalharão em instituições dessa Rede também saem despreparados teoricamente para atuar na EPT e terminam, como os bacharéis, por aprender com os erros e acertos ou mesmo se restringindo ao conteúdo da sua área de conhecimento.

*A priori*, os avanços acima mencionados nos levam a arriscar a hipótese de que a formação de professores para EPT deixou de ser desconhecida, como observou Urbanetz (2012), e se tornou recorrente nos espaços de discussão acadêmica na área de Educação. Dessa forma, nossa curiosidade de pesquisador nos conduz a questionar: como o debate acerca da formação docente para atuar na EPT tem sido posto nas reuniões da Anped? Para os docentes que já trabalham em instituições de EPT, tem havido debate com relação à formação continuada?

Nosso olhar se volta para os eventos promovidos pela Anped em função da importância desta associação para o fortalecimento da pesquisa na pós-graduação em Educação, embora não se restrinja a esta. Nas reuniões dessa associação se encontram pesquisadores renomados na área de Educação, docentes e discentes de PPG brasileiros. Além disso, as normas para a submissão de textos para os 23 Grupos de Trabalho (GT) dessas reuniões evidenciam o rigor e o zelo que a Anped tem com a qualidade dos trabalhos e dos pôsteres que são apresentados.

Com vistas a responder a indagação posta, realizamos um estado do conhecimento a partir das pesquisas apresentadas nos GT 8 e 9, respectivamente intitulados, Formação de professores e Trabalho e educação, considerando o período de 2010 a 2021, correspondendo 8 reuniões. A organização do *corpus* da pesquisa, os critérios de seleção, os resultados, a análise dos artigos e as nossas conclusões encontram-se nos espaços destinados para tais fins.

## **Formação docente *para e na* EPT: história, limitações, urgências**

A criação das 19 Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA), em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, inaugurou uma política educacional, em nível federal, voltada à formação para o trabalho no Brasil. Até então, as ações para esse fim eram pontuais e localizadas e geralmente estavam a cargo das instituições de caridade e de alguns políticos, com pouca participação do Estado.

Entretanto, como é sempre frisado pelos pesquisadores da história da EPT, as EAA se caracterizavam como instituições assistencialistas e voltadas para o controle social (CAIRES; OLIVEIRA, 2016; CUNHA, 2005; MANFREDI, 2016; SOARES, 1982). Os argumentos desses autores estão presentes no próprio Decreto nº 7.566/1909, ao revelar a relação entre a questão social e os objetivos das EAA:

[...] o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;

que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Govêrno da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909). (Sic)

Conforme Fonseca (1961), um dos primeiros problemas enfrentados pelas EAA foi a carência de professores para lecionar nessas instituições. A princípio, esse impasse foi “solucionado” com os professores das escolas públicas já existentes, mas logo se viu a necessidade de uma escola que desse uma formação mais adequada, daí a inauguração, em 1918, da Escola Normal Wenceslau Brás, no Rio de Janeiro, à época Distrito Federal. Embora essa fosse a única instituição que formava professores para as EAA e outras escolas voltadas para o trabalho, ela foi extinta em 1937.

Fonseca (1961, p. 599, grifo nosso) explica os motivos do fim dessa escola. A sua ponderação explícita que tipo de formação era desejada em um país que queria se industrializar:

A Venceslau Brás teve sempre preponderância do elemento feminino entre os alunos matriculados, o que, de certa forma, prejudicou o principal fim colimado, que era a formação de mestres para o ensino profissional. Realmente, *era muito mais*

*necessário às várias escolas onde se aprendiam ofícios o preparo de pessoal capaz de ensinar trabalhos em madeira, em metal, ou eletricidade, do que a formação de professores de Datilografia, Estenografia, Modas ou Economia Doméstica.*

Souza e Rodrigues (2017), em estudo voltado para a história da formação docente na EPT destacam várias iniciativas tomadas ao longo do século XX destinadas a esse fim, inclusive com a parceria entre o governo brasileiro e o dos Estados Unidos por meio da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). Os pesquisadores realçam as limitações dessas medidas governamentais e a sua descontinuidade ao longo do século, endossando, assim, as análises que consideram essa formação sempre se deu de forma aligeirada e adjetivada de especial e emergencial (KUENZER, 2008; 2010; MACHADO, 2008a; 2008b; MOURA, 2008).

Nos anos 1990, por ainda não ter sido solucionado a carência de formação de professores para a EPT, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, do então presidente Fernando Henrique Cardoso, não apenas oficializou a histórica dualidade entre a formação geral e a profissional, mas também valorizou, na seleção docente, a experiência prática em detrimento daquela construída em bases teórico-pedagógicas. Senão vejamos o que diz o seu artigo 9º:

*As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. (BRASIL, 1997, grifo nosso).*

No século XXI, alguns documentos trataram da formação docente na EPT. Destacamos três destes: o Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), que considera fundamental “[...] estimular ações, no âmbito do ensino médio integrado, dirigidas à elaboração e implementação de projetos de cursos de especialização destinados aos profissionais do ensino público que atuam/atuarão nessa esfera educacional”; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012); e as mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021).

Ambas as DCN têm um capítulo voltado à formação docente para a EPT e se assemelham sobre como pode ser realizada essa formação (em cursos de graduação, pós-graduação ou formação continuada) ou mediante “o reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC” (BRASIL, 2012). As DCN de 2021 reduzem de 10 para 5 anos de experiência docente e, no seu artigo 54, enfatiza o notório saber:

[...] podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante (BRASIL, 2021).

Esses documentos também ponderam acerca da imbricação dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura e a implicação destes no perfil dos docentes. Diante disso, Machado (2008a, p. 17) salienta:

É pressuposto básico que o docente da Educação Profissional seja, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Moura (2008, p. 31) também pondera sobre o tema e realça a necessidade de se fazer esforços em três direções: “a formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que se formarão no futuro”. Ou seja, a proposta é de uma formação abrangente visto que nas instituições de EPT há vários tipos de oferta, desde a Educação Básica à pós-graduação *lato e stricto sensu*. Além disso, grande parte dos seus servidores (docentes e técnicos administrativos de nível médio e superior) é egressa de cursos superiores de bacharelado e de tecnologias e os que vêm das licenciaturas geralmente não teve qualquer tipo de formação acerca do que venha a ser a EPT.

Souza e Nascimento (2013, p. 416), ao analisarem o artigo 4º da Resolução nº 1, de 27 de março de 2008, concluem que:

[...] a própria legislação concebe a pós-graduação, por meio dos cursos de mestrado e doutorado, como exigência para a atuação do bacharel na docência da EPT, assim como estes, da mesma forma, são os pré-requisitos para o ingresso na docência de ensino superior. No entanto, nem sempre isso tem ocorrido na prática. Não são poucos os editais de concursos para docentes nos IFs que exigem apenas, como condição prévia indispensável, o diploma de graduação no ensino superior na área em que o candidato bacharel está se submetendo à seleção. Outrossim, não se faz necessária, entre os critérios de seleção, a formação específica para a EPT. Sobrepondo-se a esse conhecimento o domínio dos conteúdos específicos da área de formação, avaliado por uma prova escrita e uma aula prática, além de uma pontuação dada à titulação que atesta as experiências do candidato como pesquisador (especialista, mestre ou doutor) e como profissional docente. Esses são, em conjunto, os grandes pesos dos processos seletivos para docentes nos IFs.

Desse modo, quando aprovados nos concursos para professor da EPT, os bacharéis não iniciam a carreira imbuídos dos conhecimentos mínimos necessários à prática pedagógica: planejamento, metodologia, avaliações, didática... Em função dessas limitações, restam-lhes apenas pôr em prática as ementas das disciplinas elaboradas anteriormente à sua admissão e, em caso de dúvidas, “imitam” os seus ex-professores ou pedem ajuda aos seus pares e, dessa forma, constroem, aos poucos, a pluralidade dos seus saberes que compõem a docência (TARDIF, 2011).

A bem da verdade, como já frisamos, muitos licenciados também não tiveram uma boa formação para a docência. Não são poucos os cursos de licenciatura que têm perfil bacharelesco, ou seja, possuem uma “estrutura formativa pouco integrada às suas práticas nos níveis de ensino aos quais essa preparação deveria atender” (INFORSATO, 2016, p. 432-433).

Também Gatti (2013) realça esse problema ao se reportar a estudos que realizou, com outros pesquisadores, sobre cursos de licenciaturas. A pesquisadora conclui que “podemos sintetizar essa formação como apresentando currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (GATTI, 2013, p. 58).

Em função disso, Machado (2008a) e Moura (2008) recomendam a criação de cursos de licenciaturas e que estes levem em conta as especificidades e peculiaridades da EPT. Urge, segundo os autores, que sejam implementadas políticas públicas



permanentes e específicas voltadas à qualificação de professores para a EPT, ao contrário do que se tem observado ao longo do século XX. As licenciaturas podem ser uma dessas políticas.

Souza e Nascimento (2017, p. 427) destacam a urgência de se criar cursos de formação contínua para os docentes da EPT, “dada a necessidade do estabelecimento de espaços nos quais esses profissionais possam rever suas ações e ressignificar os sentidos que atribuem à docência como profissão”. Ponderam que a atual LDB apresenta uma concepção de qualificação docente para o ensino superior (nível também ofertado na Rede Federal de EPT) na qual os cursos de pós-graduação são concebidos como formadores dos docentes. Todavia, conforme os autores, “[...] nem sempre esses cursos cumprem esse objetivo formativo, pois a pesquisa, apesar de ser parte integrante da qualificação profissional, não pode ser considerada como via única de qualificação [...]” (SOUZA; NASCIMENTO, 2017, p. 428).

O plano de expansão da EPT, desenvolvido pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva e pela presidenta Dilma Roussef nas duas primeiras décadas do século XXI, ampliou e interiorizou as instituições que ofertam essa modalidade de ensino. A RFEPCT hoje é composta de 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (MG e RJ), 23 escolas vinculadas a universidades, o Colégio Pedro II e uma universidade tecnológica no Paraná, totalizando, em 2018, 659 unidades em território nacional (BRASIL, 2018). Essa expansão é vista com bons olhos pela comunidade acadêmica, mas, no seu bojo, ela aprofunda a necessidade de uma formação de professores com vistas a conhecer o espaço em que estão inseridos.

Em face do exposto, retomamos a nossa questão inicial: como tem se dado a discussão sobre a formação de professores nos GT 8 e 9 da Anped nas reuniões nacionais de 2010 a 2021? Na próxima seção ensaiamos uma resposta a essa pergunta.

## **A formação docente *para e na* EPT: o que se discute nas reuniões da Anped?**

A Anped foi criada em 16 de março de 1978 em reunião no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro,

embora, desde 1976, já existisse uma proposta de institucionalização de um sistema autorregulador na política de pós-graduação em Educação formulada pela Capes (CARVALHO, 2001).

Em quatro décadas de existência, essa associação tem congregado PPG na área de Educação e se comprometido com a luta pela democratização e desenvolvimento da educação no Brasil. Em seu atual estatuto, aprovado em 23 de outubro de 2012, a Anped compromete-se com a promoção e o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação; o incentivo à produção e à divulgação de trabalhos científicos na área de Educação; o impulso às atividades de pós-graduação e pesquisa em educação considerando as necessidades dos sistemas de ensino, das instituições de ensino superior e das comunidades locais e regionais (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2012).

Para cumprir tais fins, a Anped, dentre outras ações, promove reuniões científicas nacionais e regionais visando à “socialização das pesquisas e estudos realizados na área de educação e afins, bem como propiciar intercâmbios e debates sobre temáticas de interesse da Associação” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2012, p. 10). Além disso, publica a Revista Brasileira de Educação e, em seu *site*, divulga eventos na área de Educação.

Quanto às reuniões nacionais, estas ocorreram anualmente, desde 1978, e passou a ter periodicidade bianual a partir de 2013. Portanto, até 2021 foram realizadas 40 reuniões nacionais; destas, 18 em Caxambu-MG. Já as reuniões regionais também ocorrem a cada 2 anos, de forma intercalada às nacionais.

A Anped é composta atualmente de 23 Grupos de Trabalho (GT), cabendo a estes: “1. contribuir, no âmbito de sua atuação, para a consecução dos objetivos da ANPEd; participar do julgamento do mérito acadêmico dos trabalhos inscritos para serem apresentados no seu âmbito, nas reuniões científicas promovidas pela ANPEd” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2012, p. 9).

Justifica-se assim a nossa opção pela pesquisa com dados dos anais das reuniões nacionais da Anped. É relevante esclarecer também o que entendemos por uma pesquisa de estado da arte e do conhecimento. Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 39):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

No entanto, as autoras em tela fazem uma distinção entre os estudos denominados “estado da arte” e aqueles chamados “estado do conhecimento”. Para elas, os estados da arte “abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”, enquanto o estado do conhecimento é o “estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Importa destacar que a distinção feita por Romanowski e Ens (2006) não é observada em estudos semelhantes, chegando alguns a usar os termos estado da arte e do conhecimento como sendo a mesma coisa. Neste artigo, preferimos seguir a conceituação dada pelas autoras, daí o porquê de elegermos apenas um setor de publicação, os GT 8 e 9 da Anped. Endossamos também as palavras das pesquisadoras quanto à importância desses estudos:

[...] possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

O levantamento de dados seguiu algumas etapas. O primeiro passo foi acessar o *site* da Anped e selecionar os anais das reuniões nacionais ocorridas no período de 2010 a 2021. Duas razões nos levaram a considerar esse recorte temporal. A primeira, em função da publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008). Com isso, e levando em conta a expansão da Rede que já vinha ocorrendo, supostamente, em 2010, imaginávamos que haveria pesquisas consolidadas a respeito da formação de professores. Também foi determinante o fato de a pesquisa desenvolvida por Urbanetz (2012) ter contemplado o ano de 2009 e alguns anteriores, logo, ao

investigarmos a partir de 2010, não repetiríamos dados já levantados. Quanto ao ano de 2021, neste ocorreu a última reunião da Anped até a realização desta pesquisa.

Para a constituição de um *corpus*, ou seja, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126), realizamos inicialmente um levantamento do número de trabalhos (comunicações orais) e pôsteres apresentados nos GT 8 e 9 no período do nosso recorte (Quadro 1).

Quadro 1 - Quantitativo de trabalhos e pôsteres apresentados nos GT 8 e 9 (2010-2021)

| <b>Reunião/<br/>Ano</b>        | <b>Trabalhos/<br/>Pôsteres<br/>GT 8</b> | <b>Trabalhos/<br/>Pôsteres<br/>GT 9</b> |
|--------------------------------|---|---|
| <b>33<sup>a</sup><br/>2010</b> | 48                                      | 14                                      |
| <b>34<sup>a</sup><br/>2011</b> | 30                                      | 20                                      |
| <b>35<sup>a</sup><br/>2012</b> | 34                                      | 15                                      |
| <b>36<sup>a</sup><br/>2013</b> | 27                                      | 14                                      |
| <b>37<sup>a</sup><br/>2015</b> | 44                                      | 26                                      |
| <b>38<sup>a</sup><br/>2017</b> | 20                                      | 18                                      |
| <b>39<sup>a</sup><br/>2019</b> | 30                                      | 26                                      |
| <b>40<sup>a</sup><br/>2021</b> | 37                                      | 35                                      |
| <b>Total</b>                   | <b>270</b>                              | <b>168</b>                              |

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados do Portal da ANPEd (2022).

Portanto, tínhamos, ao nosso dispor, 438 estudos apresentados nos dois GT. A partir da regra de pertinência, quando “os documentos retidos devem ser adequados enquanto fontes de informação, de modo a corresponder ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2016, p. 128), procuramos, nos títulos, uma indicação sobre formação de professores para a EPT. Tal iniciativa deve-se ao fato de que, por ser a “porta de entrada” para um texto, um título deve sintetizar do que trata o texto.

Nessa direção, observa Imbelloni (2012, p. 140): “Normalmente, o título deve exprimir a temática específica que determina o texto. O título é frequentemente destacado e citado, não sendo raros os casos em que ele é o único ‘pedaço’ da obra que a maioria conhece”. Outrossim, Volpato (2006) salienta que o título deve ser coerente ao conteúdo do trabalho, ou seja, deve ser preciso no que se refere ao texto, frisando seu objetivo ou sua conclusão. Quando bem elaborado, o título deve mostrar a conclusão, o problema ou o assunto do artigo.

Entretanto, por mais que isso pareça uma informação elementar, são muitos os autores que não tomam esses cuidados nas suas produções. Ferreira (2002, p. 261) afirma que “Os autores criam diferentes títulos para diferentes gostos. Nos catálogos há títulos curtos, longos, densos, subjetivos. Há títulos seguidos de ponto final (a maioria), mas também os acompanhados por interrogações, e até por reticências”. Ao analisar dissertações e teses, a autora relata as dificuldades que o pesquisador pode ter com títulos e resumos nem sempre coerentes com os conteúdos desses trabalhos.

Diante disso, acessamos todos os anais das reuniões nacionais da Anped, de 2010 e 2021, e, considerando inicialmente os títulos, conforme justificamos, encontramos 9 estudos apresentados sob a forma de comunicação oral e pôsteres (5 no GT 8 e 4 no GT 9). Em seguida, fizemos *download* desse material e o separamos em pastas para nossa análise. Destacamos que as comunicações e os pôsteres apresentados nos GT, em 2021, estão publicados no formato de resumos expandidos, ao contrário do que ocorria até então.

A etapa a seguir foi a leitura “flutuante” de que nos fala Bardin (2016, p. 126), que consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados e “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Os artigos foram lidos na íntegra para que não nos deixassem dúvidas quanto à sua pertinência com o objeto da pesquisa. Os dados dos estudos selecionados estão no quadro 2.

Quadro 2 – Pesquisas sobre formação docente na EPT apresentadas nas reuniões da Anped (2010-2021)

| Reunião/<br>ano | GT | Título  | Modalidade       | Autores(as)/<br>IES   |
|-----------------|----|---|------------------|---|
| 35ª<br>2012     | 8  | A constituição da docência nos cursos superiores de tecnologia: implicações do discurso pedagógico oficial.                             | Trabalho         | NUNES, T. S. F. (Faculdade Senac-PE).   |
| 37ª<br>2015     | 8  | Formação de professores nos Institutos Federais: uma identidade por construir.  | Trabalho         | FLACH, Â. (IFRS); FORSTER, M. M. S. (Unisinos).                               |
| 37ª<br>2015     | 9  | O trabalho docente na Educação Profissional Técnica.  | Trabalho         | MENEZES, G. M. D. (IFBA/UNEB).  |
| 38ª<br>2017     | 9  | A formação do licenciando nos Institutos Federais do Nordeste e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.                       | Trabalho         | MEDEIROS NETA, O. M. (UFRN); PEREIRA, U. A. (IFRN); SOUSA, N. M. G. S. (IFRN) |
| 39ª<br>2019     | 8  | Conhecimentos docentes de bacharéis e licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.                                     | Pôster           | DOMINGUES, T. G. (UEPG); TOZETTO, S. S. (UEPG).                               |
| 39ª<br>2019     | 9  | Trabalho docente na Educação Profissional Técnica: implicações para pesquisa e extensão em contextos de diversidade.                    | Trabalho         | MENEZES, G. N. D. (IFBA).   |
| 39ª<br>2019     | 9  | Profissionalização, formação e trabalho pedagógico dos professores da Educação Profissional e Tecnológica.                              | Trabalho         | MACHADO, C. T. (UNEB); FERREIRA, L. S. (UFMS).                                |
| 40ª<br>2021     | 8  | Pressupostos de uma formação continuada de professores e suas contribuições para o entendimento da Educação Profissional e Tecnológica. | Resumo expandido | SOUZA, A. C. O. (IFMS); SANAVRIA, C. Z. (IFMS).                               |
| 40ª<br>2021     | 8  | A formação do professor do PROEJA: contribuições das teses e dissertações.  | Resumo expandido | DOMINGUES, H. P. (UFPR); CAMARGO, J. A. (UFPR); HARACEMIV, S. M. C. (UFPR).   |

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados disponíveis no *site* da Anped (2022).

Baseados na sequência do quadro 2, apresentamos um resumo das ideias centrais de cada um desses trabalhos, resumos expandidos e pôster, de modo que dê ao leitor uma visão do conjunto, dos pontos em comum ou não entre esses estudos.

O trabalho de Nunes (2012) tem como referencial teórico-metodológico a Análise Crítica do Discurso (ACD), a partir de Fairclough, embora também se fundamente em Bernstein, Bourdieu e Ball. Aborda a identidade docente na educação superior de tecnologia, esta vinculada a dois segmentos da educação nacional – a EPT e a educação superior – sendo que o primeiro se sobrepõe conceitualmente e lhe empresta identificação, e o segundo a partir de regulamentações que conferem identificação de nível superior. Para a pesquisadora, essa dualidade se materializa no modo pelo qual são conduzidas oficialmente as duas políticas de graduação (Bacharelado *versus* Tecnologia), e, além disso, se obscurece a distinção de classes que caracteriza a sociedade brasileira. Para frisar essa dualidade, a autora cita um trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, no qual o tecnólogo é visto como um profissional cuja prática se dá nas fronteiras de atuação do técnico e do bacharel. Quanto à constituição da docência, considera que esta

[...] vai sendo tecida em um campo minado pela ideologia de caráter hegemônico, e caminha de forma ambivalente, solitária e silenciosa em uma realidade demarcada pela dualidade da educação e influenciada pela força político-ideológica do discurso oficial, sob fortes tensões inerentes aos contextos externos, bem como uma docência exercida, também, sob as influências do debate teórico e da cultura interna, no campo acadêmico (NUNES, 2012, p. 10).

O segundo trabalho é de autoria de Flash e Forster (2015). As pesquisadoras realizaram um estudo de caso, com o uso de entrevistas semiestruturadas, investigando a implantação de cursos de licenciaturas em um IF no sul do Brasil. Para elas, a formação bacharelesca é evidenciada nos discursos dos entrevistados, pois, na elaboração dos cursos, reproduziram o modelo de suas instituições de origem. Assim, “[...] pensar no sucesso do curso significa conseguir fazê-lo ficar ‘parecido’ com o da universidade” (FLASH; FORSTER, 2015, p. 7). Além disso, as autoras realçam a dificuldade de se construir uma identidade no curso de licenciatura que pesquisaram, pois “[...] na própria instituição nem sempre há o reconhecimento de sua importância, sendo eles vistos como cursos que devem ser ofertados unicamente devido ao atendimento a uma demanda legal” (FLASH; FORSTER, 2015, p. 15-16).

Menezes (2015), com o objetivo de conhecer como as experiências de vida, formação e profissão tecem a constituição da docência na EPT em um *campus* do

IFBA, utilizou a abordagem autobiográfica por meio de entrevistas narrativas e, para a análise, fundamentou-se na vertente fenomenológica-hermenêutica. Dentre os resultados alcançados na pesquisa, destacamos a dicotomização entre a formação geral e a formação técnica, implicando nas relações de ensino-aprendizagem e na produção do trabalho do professor um ritmo desumanizante. Acerca da formação docente, Menezes (2015, p. 15) constata que: “[...] há um imenso desafio formativo para os professores, pois é fundamental a discussão sobre em que consiste e sob quais princípios deve-se guiar a formação de caráter técnico de nível médio”.

Medeiros Neta, Pereira e Sousa (2017) trazem uma importante discussão a respeito da formação docente em IF do Nordeste e a sua relação com o Ensino Médio Integrado (EMI). A pesquisa teve caráter exploratório sendo analisados documentos oficiais dos IF pesquisados e aplicados questionários com professores e alunos. As pesquisadoras verificaram a existência de dois grupos de concepções referentes ao EMI nos documentos institucionais: um voltado à filosofia da práxis “e outro voltado à ênfase do EMI como modalidade de ensino com pouca discussão sobre a perspectiva de formação”. A partir das respostas do questionário, as autoras constataram que “as concepções de formação docente e EMI nos documentos institucionais associam-se aos princípios orientadores dos currículos das licenciaturas investigadas voltados à formação para a Educação Básica, com aproximação da formação de futuros docentes à atuação no EMI” (NETA; SILVA, 2017).

Tendo como problemática “De que forma bacharéis e licenciados que atuam na EPT têm constituído os conhecimentos docentes?”, Domingues e Tozetto (2019) investigaram um tema recorrente no debate sobre a docência na EPT: os saberes e as práticas de professores bacharéis. As pesquisadoras aplicaram questionários com 32 docentes que atuam no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, no Paraná. Embora a pesquisa estivesse em desenvolvimento à época do evento, as autoras chegam ao seguinte resultado:

[...] os professores da EPT do Senai no Paraná com formação bacharelesca ou tecnológica privilegiam o conhecimento do conteúdo específico, do conteúdo escolar e do aluno e suas características. [...] A formação continuada que poderia ser um caminho no desenvolvimento pedagógico se dá por meio de cursos de áreas específicas, aprofundando o conhecimento do conteúdo destes professores. Os licenciados, por sua vez, veem com mais equidade os conhecimentos docentes [...] (DOMINGUES; TOZETTO, 2019, p. 2).



Na 39ª Reunião da Anped, em 2019, encontramos o estudo de Menezes cujo objetivo foi compreender como as experiências educativas com a diversidade constituem a profissão docente na EPT em dois *campi* do IFBA. A autora argumenta que o trabalho do professor se produz a partir da maneira como este desenvolve experiências e saberes e os integra nas mais diversas situações que atingem o cotidiano do seu trabalho. Foram utilizados questionários, sessões de conversa e cartas pedagógicas com os docentes. Os resultados da pesquisa apontam que a política do IFBA, no que diz respeito ao trabalho docente, não tem estimulado a pesquisa e extensão, “[...] constituindo uma compreensão junto aos professores de que a atuação na EPT prioriza o ensino, e impactando no trabalho com as questões da diversidade ao fragilizar a integração com as comunidades” (MENEZES, 2019, p. 1).

Machado e Ferreira (2019) analisaram as contribuições de dois cursos de formação docente para a EPT ofertados pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): o Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica (PEG) e o Programa de Pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT). A pesquisa utilizou a matriz histórico-dialética ao considerar as contradições e determinações presentes no fenômeno estudado. Para o levantamento dos dados foram analisados os projetos dos cursos, aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas. As pesquisadoras constatarem a importância do PEG na formação dos professores, visto pelos entrevistados como um “divisor de águas” nas suas trajetórias profissionais. Com relação ao PPGEPT, os acadêmicos reconhecem a importância do curso para a sua profissionalização,

[...] mas apontam para elementos relativos ao aprofundamento das suas capacidades críticas e de construção das suas autonomias em relação ao conhecimento adquirido antes e durante o mestrado, como também em relação ao trabalho pedagógico que realizam nas instituições em que atuam e a forma como se relacionam com os estudantes e com os seus colegas (MACHADO; FERREIRA, 2019, p. 6).

Na última reunião da Anped, Souza e Sanavria (2021) apresentaram parte dos resultados de uma pesquisa voltada para a formação continuada de professores com vistas a mudar as suas concepções sobre a EPT, pois estes, em uma avaliação prévia, demonstraram compreender o EMI como duas formações distintas e voltada para o

mercado de trabalho. A pesquisa teve “natureza descritivo-explicativa, caráter intervencionista e consistiu na elaboração, aplicação, análise e validação de uma formação organizada em encontros *online*, abordando as bases conceituais da EPT” (SOUZA; SANAVRIA, 2021, p. 1). Após a intervenção, os pesquisadores constataram uma mudança nas concepções do EMI por parte dos docentes. Consideraram que a formação continuada sob o enfoque colaborativo valoriza os saberes prévios dos docentes e lhes oportuniza refletir sobre suas experiências, inquietações e expectativas, além de lhes permitir a produção de novos saberes ao avaliarem a sua atuação e as suas opções didático-pedagógicas (SOUZA; SANAVRIA, 2021, p. 4-5).

O último trabalho que selecionamos foi apresentado na 40ª Reunião da Anped por Domingues, Camargo e Haracemiv (2021). A partir do questionamento “quem é o professor que atua no Proeja [Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos], qual é a sua formação? Está este professor preparado para lidar com as especificidades desta modalidade de educação?”, as pesquisadoras realizaram uma revisão sistemática em teses e dissertações que tratassem da formação dos professores que atuam no Proeja dos IF, de modo a não apenas identificar os objetos de investigação, mas também refletir acerca das discussões emergentes nas pesquisas. Baseadas em 8 pesquisas, as autoras concluem que nestas é evidente que o Proeja seja parte integrante nos currículos dos cursos de Licenciatura, pois muitos docentes desconhecem o entendimento e/ou construção de um currículo que atenda à diversidade cultural dos estudantes desse programa.

Elencados os estudos apresentados nos GT 8 e 9 das Reuniões da Anped, conforme o quadro 2, é possível tecermos algumas considerações, a título de síntese, quanto aos temas, à metodologia, aos resultados das pesquisas e às nossas ponderações.

Percebemos uma variedade de temas que orbitam em torno da temática central que é a formação docente para a EPT: a constituição da identidade de professores dos cursos superiores de tecnologia e de licenciatura, o predomínio da cultura bacharelesca nos cursos superiores dos IF, o divórcio entre a formação geral e a técnica e os seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento

profissional docente, a docência no EMI, a prática profissional de bacharéis no Sistema S, docência e diversidade na EPT, cursos de formação continuada, atuação de professores no Proeja.

Quanto à abordagem, todas as pesquisas se caracterizam como qualitativas. Há uma variedade de aportes teóricos para obtenção e análise dos resultados: a Análise Crítica do Discurso, a pesquisa autobiográfica com base na fenomenologia e hermenêutica, o método histórico-dialético, estudo de caso, revisão sistemática de literatura, pesquisa de intervenção. Também foi frequente o uso de questionários e de entrevistas.

No que diz respeito às referências utilizadas pelos autores na produção dos textos há a predominância de documentos legislativos (leis, decretos e resoluções) e institucionais (PPP e projetos pedagógicos de cursos); e referências a pesquisadores que tratam de políticas de currículo, filosofia da educação e formação docente (Stephen Ball, Leonard Bernstein, Pierre Bourdieu, Selma Garrido Pimenta, António Nóvoa, Dalila Oliveira, dentre outros). Com relação aos pesquisadores do campo de trabalho e educação, sobressaem-se as referências aos trabalhos de Dante Henrique Moura, Marise Ramos e Lucília Machado, seguidas por outros autores conhecidos da área, como Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Paolo Nosella e Maria Ciavatta. Acerca dos IF há sempre a recorrência a Eliezer Pacheco. Porém, há pouca ou nenhuma citação de obras de pensadores como Karl Marx, Antonio Gramsci e Friedrich Engels, autores que geralmente são utilizados para embasar discussões a respeito de politecnia, formação integral, trabalho como princípio educativo e escola unitária, fato que nos surpreende, pois, como salienta Bomfim (2016), o GT 9 é o “mais marxista da Anped”, conforme o subtítulo do seu livro.

A maioria dos autores dos trabalhos estão vinculados às universidades federais (9) embora possamos visualizar uma presença de 7 pesquisadores ligados às instituições de EPT (6 aos IF e 1 à Faculdade Senac) fato que consideramos positivo, pois vemos pesquisadores estudando a realidade de suas próprias instituições.

Entretanto, mesmo que os trabalhos publicados nos anais e aqui resumidos realcem temas relevantes para a formação de professores na e para a EPT, os dados disponíveis nos quadros 1 e 2 suscitam reflexões urgentes para os pesquisadores do campo da EPT. Uma primeira constatação que chamou a nossa atenção é a grande

discrepância entre o número de estudos encontrados nos anais, nos GT 8 e 9, durante as reuniões da Anped nos últimos dez anos (438), e o quantitativo de pesquisas apresentadas nesse mesmo período e que versam sobre a formação de professores para a EPT: apenas 9, sendo 5 no GT 8, e 4 no GT 9, correspondendo a 2% do total.

Surpreende-nos o fato de, no GT 9, só termos encontrado 4 publicações de um total de 168 nas reuniões nacionais durante uma década, representando apenas 2,4%. Como sabemos, esse GT trata diretamente da relação trabalho e educação e nele se reúnem pesquisadores cujos estudos são referências quando abordamos a formação docente para a EPT e que, geralmente, encontram-se presentes nesses encontros participando de mesas redondas, realizando conferências e ministrando minicursos.

Todavia, embora a discussão sobre a formação de professores para a EPT seja escassa no GT 9, foram encontrados, nos anais, alguns trabalhos que tratam do professor enquanto profissional e sujeito pertencente a uma sociedade capitalista em transformação. São recorrentes temas como terceirização e precarização da profissão docente, a importância da experiência em detrimento do conhecimento, da teoria e da formação pedagógica, o professor e a sua situação de classe, dentre outros temas relevantes.

Esse cenário nos conduz a retomar a inquietação inicial deste artigo quanto à afirmação de Urbanetz (2012) de que a formação de professores para a EPT é uma ilustre desconhecida. Dez anos após a publicação desse artigo, entendemos que essa formação não é mais uma desconhecida, mas uma “ilustre” *esquecida*. Mesmo que haja uma semelhança entre essas palavras, entendemos que os verbos dão um sentido diferente ao problema: desconhecer é não ter conhecimento de algo, não reconhecer, achar estranho, ignorar, não saber, não admitir; enquanto esquecer é deixar por descuido ou falta de atenção, não pensar ou não lembrar de algo, deixar alguma coisa passar, faltar a um reconhecimento, não fazer caso, descuidar-se de algo (HOUAISS, 2017, MICHAELIS, 2022).

Assim, apesar das críticas às ações voltadas à formação de professores para a EPT, ao longo do século XX – vistas como pontuais, aligeiradas, e geralmente acompanhadas pelos adjetivos “especial” ou “emergencial” – e de vermos uma ampliação dessa discussão no atual século, somos forçados a atestar o esquecimento

de um tema politicamente relevante em espaços nos quais a comunidade acadêmica se reúne para divulgação e troca de conhecimentos; uma comunidade que publica artigos sobre o tema que estamos frisando o seu esquecimento.

É evidente que não são poucos os problemas que atingem a formação de professores e que são tratados no GT 8, como também são amplos os que têm relação com o mundo do trabalho e as transformações pelo qual este vem passando nas últimas décadas, impactando no trabalho dos profissionais da educação, e que são discutidos no GT 9. Mas, é de se admirar que, em meio a tantas mudanças ocorridas no atual século (a expansão e interiorização da EPT, a onda privatista na educação cada vez mais presente nas escolas técnicas de “fundo de quintal”, a contrarreforma do Ensino Médio e os riscos para a consolidação do EMI, a valorização do notório saber, dentre outros temas urgentes) a formação do professor para atuar (ou que já atua) na EPT tenha sido pouco abordada nesses eventos.

Concluimos endossando o título de um artigo publicado por Kuenzer (2011), no qual a autora realça que os problemas são velhos e os desafios são muitos. Uma década depois constatamos que os velhos problemas continuam e os desafios se avolumam a cada dia no atual cenário político brasileiro e nos colocam na constante busca de formar docentes com vistas a não limitar a palavra *práxis* a uma simples prática desinteressada.

## Considerações finais

Em conformidade com o exposto, nosso estudo visou conhecer como têm se dado as discussões acerca da formação de professores para e na EPT nas reuniões nacionais da Anped, especificamente nos GT 8 e 9. Em função disso, mapeamos os trabalhos disponibilizados nos anais desses eventos no período de 2010 a 2021.

Salientamos que a carência de docentes com a formação adequada para atuar na carreira EBTT (Educação Básica, Técnica e Tecnológica) não é uma discussão nova, como já foi observado neste artigo. Basta lembrarmos que em princípios do século XXI alguns documentos produzidos pelo MEC frsaram a formação de professores para atuar na EPT dada a sua expansão. A partir de então, algumas

instituições se reestruturaram para oferecer cursos de formação inicial e/ou continuada, com vistas a atender às “novas” exigências. Importa realçar a determinação da Lei nº 11.892/2008 de que pelo menos 20% das ofertas dos IF deveriam se destinar à formação de professores.

No que tange a práxis na EPT, desde que não a restrinjamos à prática pela prática, urge formar os professores licenciados e, sobretudo, os bacharéis, para um tipo de ensino que tenha um compromisso social e não apenas a formação de mão de obra competente para servir às demandas do mercado. É relevante destacar que a Rede de EPT há muito tempo deixou de se voltar aos “desfavorecidos da fortuna”, transformando-se em rede de instituições de qualidade reconhecida pela sociedade, requerendo exame, pesquisa e reflexão permanente.

Em face do exposto, reafirmamos, com base nos dados coletados, que a formação docente para a EPT não é mais desconhecida, mas esquecida em espaços importante de poder e de questionamentos, o que nos leva a requerer mais atenção com essa questão em eventos promovidos pela Anped, devido à importância histórica que tem essa associação para essa área. É importante que essa discussão seja feita nesses eventos uma vez que muitos autores que se destacam nessa temática são associados à Anped e participam (alguns assiduamente) dessas reuniões.

## Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Estatuto*. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto\\_anped\\_com\\_registro.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_com_registro.pdf). Acesso em: 24 mar. 2022.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOMFIM, A. M. *Reflexões em Trabalho e Educação no Brasil: Um relato histórico do GT mais marxista da Anped*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1997, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Poder Executivo,

Brasília, DF, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 set. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL. *Expansão da Rede Federal*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 2 abr. 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. *Diário Oficial da União*, Edição: 3, Seção: 1, Página: 19, Brasília, DF, 06 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 01 abr. 2022.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. *Educação profissional brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024*. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARVALHO, J. C. B. Origens da ANPED: de instituída a instituinte. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 134-138, maio/ago., 2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200011>

CUNHA, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

DOMINGUES, T. G.; TOZETTO, S. S. Conhecimentos docentes de bacharéis e licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39, Niterói, 2019. *Anais eletrônicos* [...] Niterói, 2019. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/category/poster/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

DOMINGUES, H. P.; CAMARGO, J. A.; HARACEMIV, S. M. C. A formação do professor do PROEJA: contribuições das teses e dissertações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 40, Belém, 2021. *Anais eletrônicos* [...] Belém, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_16\\_13](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_16_13). Acesso em: 28 mar. 2022.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-262, ago. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FLACH, A.; FORSTER, M. M. S. Formação de professores nos Institutos Federais: uma identidade por construir. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37, Florianópolis, 2017. *Anais eletrônicos* [...] Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4027.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FONSECA, C. S. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro, 1961. V. 1.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2022.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

IMBELLONI, L. E. Títulos de trabalhos científicos: obrigado pela informação contida em seu título. *Revista Brasileira de Anestesiologia*, Campinas, v. 62, n. 2, p. 140, mar./abr. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0034-70942012000200001>

INFORSATO, E. C. O bacharelismo e a crise permanente da formação de professores. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 20, n. 3, p. 432-443, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9754>

KUENZER, A. Z. Formação de professores para educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *Educação Superior em Debate*, Brasília, DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 8, p. 19-40, 2008.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. L. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo de formação do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497-518.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>

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

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *Educação Superior em Debate*, Brasília, DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 8, p. 67-83, 2008b.

MACHADO, C. T.; FERREIRA, L. S. Profissionalização, formação e trabalho pedagógico dos professores da Educação Profissional e Tecnológica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39, Niterói, 2019. *Anais eletrônicos* [...] Niterói, 2019. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4472-TEXT0\\_PR OPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4472-TEXT0_PR OPOSTA_COMPLETO.pdf) Acesso em: 28 mar. 2022.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MENEZES, G. M. D. O trabalho docente na Educação Profissional Técnica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37, Florianópolis, 2017. *Anais eletrônicos* [...] Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3617.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MENEZES, G. M. D. Trabalho docente na Educação Profissional Técnica: implicações para pesquisa e extensão em contextos de diversidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39, Niterói, 2019. *Anais eletrônicos* [...] Niterói, 2019. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4914-TEXT0\\_PR OPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4914-TEXT0_PR OPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.



MEDEIROS NETA, O. M.; PEREIRA, U. A.; SOUSA, N. M. G. A formação do licenciando nos Institutos Federais do Nordeste e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38, São Luís, 2017. *Anais eletrônicos* [...] São Luís, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT09\\_358.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT09_358.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

MICHAELIS. *Dicionário de língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/> Acesso em: 3 abr. 2022.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, DF, MEC, SETEC, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004> Acesso em: 3 abr. 2022.

NUNES, T. S. F. A constituição da docência nos cursos superiores de tecnologia: implicações do discurso pedagógico oficial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais eletrônicos* [...] Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2194\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2194_int.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SOARES, M. J. A. As Escolas de Aprendizizes Artífices – estrutura e evolução. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 58-92, jul./set. 1982. Disponível em: <https://docplayer.com.br/43842780-As-escolas-de-aprendizes-artifices-estrutura-e-evolucao.html> Acesso em: 17 jan. 2022.

SOUZA, F. C. S.; RODRIGUES, I. S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. *Revista Histedbr on line*, Campinas, v. 17, n. 2, p.621-638, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8644682>

SOUZA, A. C. O.; SANAVRIA, C. Z. Pressupostos de uma formação continuada de professores e suas contribuições para o entendimento da Educação Profissional e Tecnológica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. *Anais eletrônicos* [...] Belém, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_2\\_25](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_2_25). Acesso em: 28 mar. 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a Educação Profissional. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7207>

VOLPATO, G. *Dicas para redação científica*. 4. ed., Botucatu: Best Writing, 2016.

RECEBIDO: 20/04/2022  
APROVADO: 05/05/2022

RECEIVED: 20/04/2022  
APPROVED: 05/05/2022

RECIBIDO: 04/20/2022  
APROBADO: 05/05/2022