

A formação de professores da Educação Profissional no contexto do Ensino Médio Integrado: uma revisão bibliográfica (2004 a 2024)

Professional Education teacher training in the context of Integrated Secondary Education: a bibliographical review (2004 to 2024)

Recebido: 06/07/2025 | **Revisado:** 11/09/2025 | **Aceito:** 02/10/2025 |
Publicado: 30/09/2026

Anely Silva Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3035-2942>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
E-mail: anelyifba@gmail.com

Leila Pio Mororó

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9074-5257>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
E-mail: leila.mororo@uesb.edu.br

Como citar: OLIVEIRA, A. S.; MORORÓ, L. P. A formação de professores da Educação Profissional no contexto do Ensino Médio Integrado: uma revisão bibliográfica (2004 a 2024). *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 02, n. 26, p.1-22 e18756, set. 2026. ISSN 2447-1801.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Resumo

O artigo tem por objetivo analisar como a produção acadêmica do período de 2004 a 2024 aborda a formação de professores para a educação profissional técnica no contexto do ensino médio integrado. Para tanto, os trabalhos foram catalogados a partir da consulta a dois bancos digitais de teses e dissertações (Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Banco Digital de Teses e Dissertações do IBICT). Os 121 trabalhos selecionados foram analisados com base na Matriz Epistemológica, que tem por base teórica o Materialismo Histórico Dialético. Os resultados apontam para a necessidade de definição de políticas de Estado que regulamentem o exercício da docência na educação profissional e a formação de seus professores, especificamente para os que atuam na modalidade integrada à educação básica.

Palavras-chave: Educação Profissional; Formação de Professores; Estudo de Revisão Bibliográfica.

Abstract

The article aims to analyze how academic production from 2004 to 2024 addresses the training for teachers for technical professional education in the context of integrated high school. To this end, the works were cataloged from the digital thesis and dissertation databases of Capes and BDTD/IBICT. The 121 works were analyzed using the Epistemological Matrix, which has as its theoretical basis the Historical Dialectical Materialisms. The results point to the need for state policies that regulate the teaching practice in professional education and the training of its teachers, specifically for those who work in the modality integrated with basic education.

Keywords: Professional Education; Teacher Training; Literature Review Study.

1 INTRODUÇÃO

A partir de 2008, com a expansão da educação profissional, principalmente com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a formação dos professores da educação profissional se tornou mais relevante. Isso porque os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) passam a ter como um de seus objetivos destinar, no mínimo, 50% de suas vagas para a Educação Básica em cursos destinados, principalmente, ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

Podemos afirmar, portanto, que pelo menos metade dos alunos dos Institutos Federais (IF) pertence à Educação Básica e deveria ter docentes formados para atuar nesse nível de ensino. No entanto, o corpo docente que atua na educação profissional técnica de nível médio é constituído por professores licenciados e bacharéis que são aprovados em concursos públicos para professores de ensino médio técnico. Para Moura (2008), a situação dos bacharéis é agravada, pois eles são os professores que atuam nas disciplinas específicas da formação profissional de cada curso técnico (engenheiros, enfermeiros, médicos, biólogos etc.). Eles dominam o campo científico em nível da graduação, mas passam a atuar em um curso técnico de nível médio sem formação didático-pedagógica adquirida em cursos de licenciatura, contrariando o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que estabelece a formação mínima em licenciatura plena para os professores que atuam na Educação Básica.

A referida lei, que incorporou a Educação Profissional como modalidade da Educação Básica, já apresentava em seu texto contradições severas em relação à formação dos professores de um modo geral. Essas mesmas contradições, quando se referem à formação do professor da educação profissional, tornam-se ainda mais acentuadas uma vez que a legislação remete essa formação para os “cursos de conteúdo técnico-pedagógico”, que devem acontecer sob a responsabilidade de oferta das instituições nas quais os docentes atuam.

Com objetivo de analisar como a produção acadêmica, no período de 2004 a 2024, trata a questão da formação de professores para a educação profissional técnica no contexto do ensino médio integrado, realizamos uma pesquisa bibliográfica em dois bancos digitais de teses e dissertações, sendo esses o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), nos quais catalogamos 121 produções acadêmicas (32 teses e 89 dissertações), buscando responder a seguinte questão: o que as produções acadêmicas (teses e dissertações) apresentam sobre a formação de professores da educação profissional?

Este texto está subdividido em seções nas quais são apresentados: a abordagem metodológica utilizada no estudo de revisão desenvolvido, o contexto histórico e político sobre a formação de professores para a educação profissional técnica a partir da década de 1990, e os resultados das análises realizadas a partir das categorias da Matriz Epistemológica (Silva; Gamboa, 2014).

2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O tipo de pesquisa utilizada foi o de revisão bibliográfica, o qual, segundo Vosgerau e Romanowski (2014), além de permitir certa organização das obras já existentes, pode favorecer um panorama histórico e contribuir para apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos a respeito de uma determinada temática.

A pesquisa foi realizada em dois momentos: em 2014, abrangendo o período de 2004 a 2014, quando foram localizadas 34 produções bibliográficas, sendo 10 teses e 24 dissertações; e em 2024, abrangendo o período de 2014 a 2024, quando foram catalogadas 87 produções acadêmicas, sendo, dessas, 22 teses e 65 dissertações. Somando as duas buscas, foi reunido um total de 121 produções acadêmicas (32 teses e 89 dissertações).

A busca dessas produções foi realizada em dois bancos digitais de teses e dissertações, a saber: o Catálogo Nacional de Teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). O período determinado para o estudo foi o de duas décadas, tendo como marco temporal inicial para o levantamento das produções o ano de 2004, quando foi promulgado o Decreto nº 5.154/2004, o qual possibilita a educação profissional técnica ser integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio (Brasil, 2004), e o marco temporal final foi o ano de 2024.

Na primeira etapa da pesquisa (2014) foram utilizados como termos de busca “educação profissional” e “docência no ensino técnico”, destacando, dentre eles, os trabalhos que se referiam à formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio.

No Catálogo de teses e dissertações da Capes, o termo de busca “educação profissional” gerou, ao todo, 516 resultados na busca avançada, enquanto o termo “docência no ensino técnico” gerou 32 registros. Já no BDTD (IBICT) foram 272 registros para o termo “educação profissional” e 193 registros para o termo “docência e ensino técnico”. Após passar por triagem relacionada à proximidade das produções ao tema da formação de professores, foram identificadas 34 produções, se constituindo, portanto, no conjunto de produções a serem analisadas nessa etapa.

Na segunda etapa da pesquisa, realizada em 2024, foram utilizados os termos de busca “Educação Profissional” AND “Formação de professores” com o intuito de localizar os trabalhos que tratassem da formação de professores para a educação profissional técnica. No Catálogo da Capes foram localizadas 593 produções e no BDTD 510. Após triagem, foram identificados 86 trabalhos na Capes e 44 no BDTD, totalizando 130 trabalhos que tratam sobre a formação de professores para a Educação Profissional Técnica (EPT), que após compatibilização e a exclusão dos trabalhos repetidos, resultou em um total de 89 produções.

Com base na Matriz Epistemológica (Silva; Gamboa, 2014), definimos os critérios técnicos e epistemológicos para a análise desses conjuntos de produções

científicas sobre a formação de professores da educação profissional do ensino médio integrado.

A Matriz Epistemológica¹ é um quadro analítico que permite a análise das produções acadêmicas considerando os pressupostos fundamentais do conhecimento científico. Ao fazê-lo, segundo seus idealizadores (Silva; Gamboa, 2014), esse tipo análise deve superar os modelos analíticos meramente descritivos e integrar-se à teoria do conhecimento (o que é o conhecimento? Como ele é validado?) e à ontologia (quais os pressupostos sobre a natureza da realidade?), se tornando, portanto, um valioso instrumental de análise teórico-filosófica das produções acadêmicas.

Tendo como base teórica o Materialismo Histórico Dialético (MHD), essa forma de análise das produções científicas permite partir da categoria da quantidade para, por contradição, desvelar a sua qualidade. Para tanto, articula os elementos lógicos (técnicas, metodologias, teorias e epistemologias) aos pressupostos gnosiológicos e ontológicos (concepções de mundo) das produções analisadas. Além disso, a Matriz Epistemológica buscará, também, articular a dimensão histórica, isto é, as condições sociais e históricas que determinam a produção do conhecimento (Silva; Gamboa, 2014, p.12) com o conhecimento produzido.

Assim sendo, consideramos importante apresentar o contexto histórico da formação de professores para a educação profissional.

3 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DE 1990

As políticas públicas voltadas para a educação profissional no Brasil, historicamente, mostram que estas têm sido voltadas para as classes populares no sentido de qualificar a classe trabalhadora para assumir as atividades laborais técnicas (ou tecnológicas) mais especializadas.

Esse tipo de educação pressupõe uma forte ligação com a produção econômica capitalista a qual, na fase atual está atrelada à uma perspectiva de mundo globalizado e mundializado, na qual a formação para o trabalho tem foco nos modelos de produção, separando, cada vez mais, a ciência da técnica, o trabalho manual do trabalho intelectual, prevalecendo, nesse tipo de formação, as ideias de fortalecimento das formas de acumulação de lucros para grupos cada vez mais restritos.

Historicamente, apesar da educação profissional ter uma longa trajetória na educação nacional, somente a partir da década de 1990 foi que as políticas públicas voltadas para a educação profissional no Brasil se tornaram mais fortes. Isso se

¹ Proposta por Régis Henrique Reis da Silva e Silvio Sánchez Gamboa, a Matriz Epistemológica aprimora a teoria do Esquema Paradigmático (elaborada por Gamboa em 1982), visando equacionar alguns de seus problemas e incluindo nessa novos níveis de análise.

deve a ampliação dos modelos econômico e político de organização dos Estados que se apoiavam nos padrões de consumo, mercados de trabalho e de serviços financeiros.

Tomando como modelo os países de primeiro mundo, justifica-se que, para o Brasil, ao ingressar num novo patamar de desenvolvimento, seria preciso fazer investimentos na formação e no desenvolvimento de recursos humanos, tal como foi feito pelos países detentores de tecnologia de ponta (Manfredi, 2002, p. 117).

Nesse contexto, foi estabelecido, em 1997, o Decreto nº 2.208, que promoveu a separação completa entre o ensino médio e a formação profissional. O artigo 5º deste documento trata que: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial” (Brasil, 1997).

Essa regulamentação resultou em um ensino profissionalizante desarticulado com o ensino médio. Em relação à formação de professores para a educação profissional, o referido Decreto estabelece que:

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 das autoras)

Embora posteriormente tenham ocorrido mudanças importantes em relação à educação profissional, a perspectiva de flexibilizar a preparação para o magistério previamente ou em serviço irá prevalecer nas legislações futuras.

Também no ano de 1997, foi sancionada a Resolução CNE nº 02/97, que, estando em consonância com o Decreto citado, previa um curso de formação pedagógica para os professores da educação profissional sem formação específica para o exercício do magistério. A carga horária total do curso era de 540 horas divididas em 240 horas de estudos teóricos e 300 horas de prática. Apesar da diferença ser relativamente pequena, ao colocar mais horas para a prática, o curso acabava por negligenciar muito aspectos relativos à formação teórica da docência. O que nos leva a questionar se a maior carga horária prática, de certa forma, não seria uma forma de aligeiramento da formação dos professores da educação profissional.

Após várias críticas e protestos da comunidade acadêmica sobre o Decreto nº 2.208/97, em 2004, o governo executivo retomou as discussões sobre o ensino propedêutico e o ensino profissional técnico. Isso resultou na revogação deste decreto, que foi substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, que atendia às

reivindicações sobre a oferta do ensino integrado, inserindo a educação profissional integrada ao ensino médio.

Vale pontuar que, em meio às disputas educacionais a favor da economia capitalista, o referido Decreto representou um avanço político e um ganho histórico, em relação aos anseios sociais por uma educação profissional numa perspectiva cidadã, emancipatória, em defesa da concepção de formação humana integral, politécnica e omnilateral, que assume o trabalho como princípio educativo, em articulação com a ciência, a cultura e a tecnologia.

A criação dos IFs em 2008 (Lei nº 11.892), e sua expansão pelo Brasil, aumentou a demanda por professores para a modalidade da educação profissional. De igual forma, também o Plano Nacional de Educação, decênio 2014-2024, ao prever na Meta 11 a triplicação das matrículas no ensino técnico de nível médio tem contribuído para a ampliação dessa demanda, colaborando, desta forma, para referendar a necessidade de debates sobre a formação desses professores e suas políticas.

Isso se dá, principalmente, porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, ao estabelecer as bases para as políticas de formação de professores nos artigos 61 a 67, normatiza, em seu artigo 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica deve se dar em nível superior e em curso de licenciatura plena específico da área em que atuará (Brasil, 1996).

Como modalidade de ensino, por situar-se também em nível da Educação Básica, a educação profissional, sobretudo nos cursos que estão na forma articulada e integrada ao ensino médio², passou a abarcar a exigência de ter professores licenciados para atuação.

Nesse contexto, os IFs, que têm como característica agregar cursos dos diferentes níveis de ensino, contam a especificidade de seus docentes poderem atuar de forma verticalizada e concomitante em todos eles, o que provoca a exigência de definição de características pedagógicas específicas para a formação desses professores (Carvalho e Mororó, 2024).

A reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017), ao segmentar o currículo dessa etapa da educação básica em base comum e parte diversificada, composta por itinerários formativos, transformou formação técnica profissional como um desses itinerários possíveis. Essa reforma também alterou as exigências anteriores sobre a formação de professores para a educação profissional, quando institui o “notório saber” como possibilidade de ingresso na carreira docente.

² É importante salientar que, nos Institutos Federais, os docentes têm uma carreira específica denominada como Carreira do Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), estruturada pela Lei nº12.772/2012. A referida legislação dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos profissionais habilitados em atividades acadêmicas no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2012).

Dentre vários de seus desdobramentos, a reforma do ensino médio provocou a aprovação da Resolução CNE/CP nº 01, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, retomando vários aspectos das diretrizes de 2012.

Posteriormente, em maio de 2022, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CP nº 01/2022), essas, por sua vez, totalmente alinhadas às Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação) e CNE/CP nº 01/2021, que, entre tantos outros aspectos, estabeleceu que os cursos do tipo formação pedagógica, destinados pela Resolução anterior (CNE/CP nº 02/2015) a licenciar os docentes bacharéis dos cursos profissionalizantes, deixassem de ter o caráter emergencial e transitório e passassem a ter caráter permanente, além de ter a sua carga horária reduzida. Nesse novo formato, a formação pedagógica perde o caráter de licenciatura podendo ser agora um curso de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização.

Após um amplo movimento nacional contra a reforma do Ensino Médio, em 2024, a partir da aprovação da Lei nº 14.945/2024, foram introduzidas mudanças quanto a carga horária das disciplinas da base, mas manteve-se sua concepção atrelada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa considerada por alguns estudiosos como sendo de caráter fragmentado, prescritivo, instrumental e desvinculado da autonomia do trabalho pedagógico do professor e dos conhecimentos historicamente acumulados na perspectiva da totalidade social.

Segundo a análise da nova Lei de reforma (Lei nº 14.945/2024), realizada e publicizada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), os IFs poderão manter a carga horária, os princípios estruturantes da organização curricular e as disciplinas tradicionalmente ofertadas pelos institutos. O documento também recomendou a constituição de um núcleo de integração/articulação entre a formação geral básica, a parte diversificada e a formação profissional, essa última sob a sugestão de passar a se denominar como Núcleo Politécnico (Conif, 2024, p. 05).

O Conif, porém, não faz nenhuma crítica a BNCC e mantém a carga horária anual mínima para o ensino médio integrado, silenciando-se também a respeito da questão da formação dos professores dos IFs. Tal postura em relação à formação dos professores referenda a nossa defesa de que as constantes reformas educacionais, “postergam mais uma vez a necessidade de se pensar políticas públicas permanentes, ou seja, políticas de Estado, para a formação de professores no âmbito da Educação Profissional e técnica” (Mororó, dos Santos Pereira e Oliveira, 2018, p.5).

4 PRODUÇÕES ACADÊMICAS: CARACTERÍSTICAS GERAIS

De acordo com Netto (2011, p.20), “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura dinâmica – tal como ele é em si mesmo

na sua existência real e efetiva”. Esse conhecimento, porém, só é possível por aproximações sucessivas de suas múltiplas, dinâmicas e contraditórias partes.

Desta forma, a primeira aproximação das produções selecionadas se deu através da organização dos 121 documentos encontrados (32 teses e 89 dissertações), classificando-os por tipo (teses ou dissertações), por ano de defesa e pela região do país em que os trabalhos foram defendidos. Apesar de considerarmos como sendo um conjunto, esses dados foram separados pelas etapas da pesquisa, o que permitiu uma análise qualitativa dessa dimensão quantitativa da realidade.

A Matriz Epistemológica (Silva; Gamboa, 2014) considera esse primeiro tipo de aproximação como sendo o momento de nível técnico no processo de construção da resposta, permitindo às pesquisadoras e pesquisadores o reconhecimento do contexto geral das produções analisadas.

Tabela 1: Resultados das pesquisas realizadas em 2014 e 2024

PESQUISA / ANO	TESES	DISSERTAÇÕES
1ª PESQUISA / 2014	10	24
2ª PESQUISA / 2024	22	65
TOTAL	32	89

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados catalogados na CAPES e BDTD/IBICT.

É possível verificar que a quantidade de dissertações, tanto na primeira quanto na segunda fase do estudo de revisão, é muito superior ao de teses, chegando a ser quase o triplo no período de 2014 a 2024.

Conforme a Tabela 2, a seguir, entre os anos de 2004 a 2010, houve um pequeno número de produções acadêmicas a respeito da formação de professores para a educação profissional. Nesse período de seis anos, apenas 14 trabalhos foram publicados sobre o tema, indicando, naquele momento, pouco interesse acadêmico.

Isso pode se explicar em virtude das medidas adotadas através do Decreto nº 2.208/97, que, apesar de revogado em 2004, promoveu consequências nos anos seguintes, uma vez que a desvinculação do ensino técnico integrado ao Ensino Médio permitiu que a figura do professor fosse substituída pelo instrutor ou monitor, colocando mais ênfase na atividade profissional específica do que na formação pedagógica.

Tabela 2: Distribuição das teses e dissertações por ano (pesquisa em 2016)

ANO	TESE	DISSERTAÇÃO	TOTAL DE PRODUÇÕES/ANO
2004	00	01	01
2005	00	00	00
2006	00	02	02
2007	00	02	02
2008	01	01	02

2009	00	01	01
2010	00	03	03
2011	02	07	09
2012	04	06	10
2013	01	01	02
2014	02	00	02
TOTAL	10	24	34

Fonte: elaborada pelas autoras com informações CAPES e BDTD/IBICT.

Na segunda etapa da pesquisa, foi mantida a interseção com o ano de 2014, uma vez que vários trabalhos disponíveis nos bancos de dados não tinham sido computados na pesquisa de 2014. A importância de manutenção desse ano na segunda etapa da pesquisa se revela porque, se na primeira etapa foram localizadas apenas duas produções nesse ano, na segunda etapa apareceram sete novos trabalhos. Entretanto, é preciso considerar que tal diferença quantitativa pode ter se dado em razão do uso de diferentes termos de busca nas duas etapas.

Tabela 3: Distribuição das teses e dissertações por ano (pesquisa em 2024)

ANO	TESE	DISSERTAÇÃO	TOTAL DE PRODUÇÕES/ANO
2014	01	08	09
2015	01	02	03
2016	04	10	14
2017	03	05	08
2018	02	07	09
2019	01	13	14
2020	01	04	05
2021	02	06	08
2022	03	06	09
2023	03	03	06
2024	01	01	02
TOTAL	22	65	87

Fonte: elaborada pelas autoras com informações CAPES e BDTD/IBICT,

É possível notar que houve um quantitativo considerável de produções defendidas no período de 2014 a 2024³. Nesse mesmo período, foi criado o PROF-EPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, que, desde 2017, oferece, em rede, cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com ênfase nas práticas pedagógicas e também na gestão educacional, vinculados à educação profissional técnica. Das sessenta e cinco dissertações localizadas, quatorze são produtos desse programa, sendo defendidas a partir de 2019.

³ É possível que esse último dado tenha relação com o aumento, nesse mesmo período, do número de cursos de mestrados para atender ao que previu a Meta 14 do PNE 2014-2024, a saber, a elevação gradual da titulação até atingir o número de 60 mil mestres por ano até o final do decênio.

Os anos de 2016 e 2019 aparecem com as maiores quantidades de produções acadêmicas, com 14 cada ano, totalizando vinte e oito trabalhos, sendo cinco teses e vinte e três dissertações.

Outro dado importante diz respeito à acomodação dessas produções nas regiões do Brasil.

Tabela 4: Distribuição geográfica de produção científica

REGIÕES	TESE	DISSERTAÇÃO	TOTAL	PERCENTUAL
Norte	02	10	12	10%
Nordeste	06	22	28	23%
Centro-Oeste	01	06	07	5,8%
Sudeste	08	24	32	26,4%
Sul	15	27	42	34,7%
TOTAL	32	89	121	100%

Fonte: Elaborada pelas autoras

Nas regiões Sul e Sudeste foram produzidos 42 (34,7%) e 32 (26,4%) trabalhos, respectivamente; 07 (5,8%) na região Centro-oeste, 28 (23%) na região Nordeste e 12 (10%) na região Norte.

Verificou-se que as regiões Sul e Sudeste concentram a maior parte das produções acadêmicas sobre a formação de professores para os cursos técnicos de nível médio, totalizando 74 (61,2%) trabalhos. Esse fato pode ser justificado pela maior concentração de cursos de pós-graduações *stricto sensu* nessas regiões.

A região Nordeste produziu 28 (23%) estudos, total bastante expressivo. Esse quantitativo é fruto dos programas de pós-graduação específicos para educação profissional, citando como destaque o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), que oferece cursos de Mestrado e Doutorado acadêmico.

5 O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Consideramos que a formação de professores para a educação profissional no contexto do ensino médio integrado está inter-relacionada com diversos aspectos que compõem um conjunto articulado, como sua historicidade, o contexto sociopolítico, questões de ordem pedagógica e de formação, dentre outros. Para buscar uma visão totalizadora do real investigado (Duarte, 2000, p. 92), foi estabelecida como estratégia de análise das produções acadêmicas a identificação dos objetivos, das perguntas de investigação e das respostas produzidas para as perguntas.

Apesar de ainda se encontrarem em um nível técnico, segundo a Matriz Epistemológica, esses elementos, a nosso ver, também compõem os níveis teórico e

metodológico de análise uma vez que, segundo Gamboa (1998, p.57), o nível teórico considera “os núcleos conceituais básicos” das pesquisas”.

A análise a respeito desses elementos (os objetivos, as perguntas de investigação e as repostas), nos permitiu catalogar os trabalhos localizados em diferentes blocos temáticos.

Quando da realização da primeira etapa do estudo, as trinta e quatro produções localizadas naquele momento foram catalogadas em seis diferentes blocos de temas: política de formação de professores, prática pedagógica, perfil docente, identidade docente, constituição docente e formação continuada. Com doze produções, o tema constituição docente liderou as discussões acadêmicas sobre a formação de professores da educação profissional, sendo seguido pelos temas sobre a prática pedagógica e formação continuada, com sete trabalhos cada (Oliveira, 2016).

Na segunda etapa do estudo de revisão realizado, além dos seis blocos anteriores, foram identificadas produções que privilegiaram temas como: curso de formação pedagógica, trajetória docente, necessidades formativas e saberes docentes.

Identificamos, ao todo, portanto, dez blocos temáticos, relacionados na tabela 05. Dentre os blocos temáticos arrolados, observamos predominância quantitativa nos blocos Constituição docente e Formação continuada, com um total de 26 e 24 produções, respectivamente.

Tabela 05: Soma total da distribuição da produção acadêmica por blocos temáticos (2004-2024)

BLOCO TEMÁTICO	QUANTIDADE DE TESES	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES	TOTAL
1.Política de formação docente	08	09	17
2.Curso de Formação Pedagógica	02	03	05
3.Prática pedagógica	06	10	16
4.Perfil docente	02	05	07
5.Identidade docente	04	05	09
6.Trajeto�ria docente	00	04	04
7.Constitui��o docente	10	16	26
8.Forma��o continuada	00	24	24
9.Necessidade formativa	00	02	02
10. Saberes docentes	00	11	11
TOTAL	32	89	121

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Além do bloco constitui  o docente se destacar numericamente, vale a pena ressaltar que problemas relacionados ao que levou o indivíduo a ser professor e de como se deu a sua constitui  o profissional como docente têm também estejam presentes nos blocos temáticos Perfil docente, Identidade docente, Trajetória docente e Prática pedagógica docente. O conjunto de produções desses blocos

reúne 62 das 121 produções acadêmicas, sendo 22 teses e 40 dissertações. São, portanto, problemas de investigação consideradas muito próximas e, por isso, também são tratadas neste texto em conjunto.

De forma geral, os objetivos dos trabalhos desses cinco blocos, ao se proporem analisar a constituição da docência, evidenciam, nela, a formação, a inserção na docência, os saberes constituídos e o reconhecimento de si como docente. Buscam compreender o que motiva o professor, das mais diversas áreas, a se interessar pela docência no ensino profissional. Para tanto, os trabalhos discutem sobre como as pessoas que tiveram uma formação acadêmica longe da licenciatura se tornaram docentes, e quais os recursos que lhe são oferecidos para enfrentar os desafios encontrados no exercício da docência. Teoricamente, os trabalhos visualizam as experiências de vida como produtoras de sentidos constitutivos da docência e analisam como se caracterizam as trajetórias de aprendizagem da docência dos professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio que não têm formação pedagógica.

Como resultados, as pesquisas desses blocos confirmam que muitos docentes que atuam no ensino médio integrado nos IFs são bacharéis e que não possuem formação pedagógica. Destacam, porém, que, em sua maioria, já possuem pós-graduação em nível de mestrado e/ou doutorado. Outro aspecto relevante é o fato de que muitos deles são egressos de cursos técnicos. Além da sala de aula, esses docentes assumem atividades de pesquisa e extensão e também atuam em diversos outros programas, incluindo a educação a distância.

Analisando os resumos dos trabalhos, foi possível verificar ainda que os professores bacharéis, não licenciados, em sua maioria, ingressaram na docência pela oportunidade de trabalho, pela possibilidade de compartilhar conhecimentos e de formar novos técnicos. Além dessas razões, também foram citadas razões relacionadas à motivação pessoal, como, por exemplo, a de se sentir vocacionado para ensinar. Muitos dos sujeitos pesquisados têm antigos professores como suas referências didático-pedagógicas e ressaltam suas experiências profissionais advindas da atuação na área específica. Por outro lado, reconhecem as dificuldades vivenciadas em sua prática docente por não terem uma formação específica para a docência.

Contraditoriamente, entendemos que a formação de professores necessita estar articulada com a ciência, com os processos didáticos-pedagógicos, com uma formação ampla e inclusiva, de forma que possa integrar as seguintes dimensões, tal como proposto por Kuenzer (2024, p.13):

- dimensão contextual: as relações entre trabalho e educação;
- dimensão ética e estética: a finalidade da educação: emancipação humana na perspectiva da inclusão social;
- dimensão epistemológica: como as pessoas aprendem;
- dimensão pedagógica com base na Ciência da Educação: o processo educativo em geral e na educação profissional;

- dimensão interdisciplinar: a ciência da educação e as interfaces com as demais ciências;
- dimensão metodológica: o saber escolar;
- dimensão prática: a articulação entre teoria e prática na perspectiva da transformação social.

Machado (2008) também defende que esse perfil docente necessita de uma formação que o possibilite ir além dos conhecimentos técnico-científicos, que possa estar conectado com as exigências do mundo atual do trabalho. Nessa perspectiva política neoliberal, que exige trabalhadores capazes de resolver problemas rapidamente, que sejam flexíveis, proativos e competitivos, a formação também deve possibilitar uma educação crítica e reflexiva. Isso se dá de forma que não permita ao estudante, e futuro trabalhador, ser apenas um mero reproduzidor das exigências mundiais para estar no mercado de trabalho, mas que possa desenvolver a capacidade de criticidade sobre o mundo que o cerca, em todas as suas possibilidades, sejam elas educacionais, sociais, políticas, econômicas, culturais, dentre outras.

Nesse sentido, Moura (2008, p.8) acrescenta que

o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

As pesquisas concluem que a docência é constituída no percurso dos sujeitos, não sendo uma construção definida ou planejada. Nesse sentido, a vivência e a experiência, bem como a troca de saberes entre professores e alunos, contribuem significativamente, para a trajetória da docência na educação profissional.

Porém, não foram identificados nos locais de trabalho docente espaços formativos sistematizados, com regularidade e coletividade, para que o professor se qualifique como docente, faltando-lhe, inclusive, momentos de reflexão sobre sua prática pedagógica. Essas pesquisas identificam a criação desses espaços como estratégias de formação a partir dessa mediação com os pares.

Esses achados se aproximam muito das pesquisas sobre a constituição docente de professores da educação superior, que, de igual modo, também não contam com uma formação pedagógica inicial antes do início da carreira.

Segundo Rech e Boff (2021), que entrevistaram dezoito docentes do ensino superior de diversas áreas do conhecimento,

esse profissional vai constituindo-se e identificando-se com a profissão no decorrer da trajetória docente pelos saberes práticos, resultantes das interações humanas estabelecidas no cotidiano acadêmico. Tais saberes precisam ser refletidos criticamente segundo os referenciais do campo da educação. Por isso, faz-se necessário, no âmbito da instituição, processos de profissionalização continuados, que possibilitem que os saberes da prática sejam problematizados e reconstruídos pelos professores, tanto individual como coletivamente. (Rech; Boff, 2021, p. 666)

Ao que tudo indica, portanto, passar por um processo de formação para o exercício da docência antes de iniciar a carreira docente é fundamental para o desenvolvimento do trabalho mais seguro e com menos intercorrências. Esse fator precisa ser considerado na política de ingresso na carreira do professor da educação profissional.

O bloco temático nomeado como Políticas de formação docente para a educação profissional reuniu 17 produções acadêmicas, sendo 8 teses e 9 dissertações, que apresentam o que vem sendo pesquisado sobre as políticas públicas para formação de professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Parte dos trabalhos catalogados neste bloco temático discutem as políticas de formação de professores a partir de aspectos históricos e documentais, considerando como se desenvolveram as políticas públicas para formação de professores no Brasil e buscando indícios de sua articulação com as políticas de formação docente para a educação profissional nos períodos colonial e republicano.

Ao decidirem que para compreender tais políticas na atualidade, faz-se necessário delimitar seu contexto histórico, essas pesquisas permitem analisar que as diferentes posições, ao serem explicitadas, possam também contribuir na construção de consensos entre os profissionais, suas representações e o governo. Segundo Kuenzer (1999, p. 166), tal construção de consensos pode, ao final, “superar, tanto quanto possível, as ideologias, articulando-se as propostas às suas intencionalidades e vislumbrando suas consequências, para que posições políticas possam ser assumidas com base em sólida fundamentação acadêmica”.

Outros trabalhos analisam ações realizadas pelos Institutos investigados para formar seus respectivos docentes, identificando os avanços e os desafios para a implementação de uma política institucional de formação voltada para as especificidades da docência na educação profissional e tecnológica. Outra pauta importante apresentada diz respeito como os Institutos Federais estão cumprindo a determinação legal de formar professores, tomando como objeto da pesquisa as licenciaturas oferecidas nestas instituições.

Buscando refletir sobre como essas políticas vêm acontecendo num modelo de sociedade regulada pela lógica capitalista e neoliberal, tendo em vista os interesses do capital e/ou do trabalho no contexto da reestruturação produtiva, de modo geral, as produções revisadas apontam que de 1990 aos dias atuais houve políticas públicas voltadas para a educação profissional. Algumas registraram retrocessos e outras avanços significativos, demonstrando seu potencial para a compreensão das políticas de formação de professores para a educação profissional

no contexto do ensino médio integrado. Ressaltamos, nesse último, sua relação com as demandas de trabalho, as quais acabam por contribuir para acentuar uma dualidade estrutural da educação nacional, na qual vigora, de um lado, uma educação humanística e intelectual e, do outro, uma educação mais voltada para os processos de trabalho produtivista.

Ao todo, foram localizadas 24 dissertações que discutem a formação continuada dos professores da educação profissional, sendo a maior parte (dezesesseis) produzida a partir de 2014. Esses trabalhos, de maneira geral, buscam investigar como a formação continuada dos professores dos cursos de ensino médio integrado se processa. Muitos trabalhos verificam os desafios e os sentidos que os docentes atribuem à formação continuada de professores na prática pedagógica no cotidiano da educação profissional.

A importância da formação continuada para o trabalho do professor é apontada pelas pesquisas como sendo aquela que pode permitir ao docente em atuação a atualização dos conhecimentos e a melhoria da prática, além de se constituir como um momento favorável à socialização de experiências entre os pares.

Outro aspecto discutido nas produções que investigam esse tema diz respeito à necessidade desse tipo de formação, voltada mais diretamente para o exercício do trabalho, na formação do professor da educação profissional que, quase sempre não tem a formação inicial específica para a docência, levar em consideração conteúdos relativos aos aspectos históricos, filosóficos, pedagógicos, econômicos e políticos da educação e da atividade docente.

Duas pesquisas apresentam em seus títulos e resumos a temática Necessidades formativas. Os trabalhos analisam a formação de professores para atuarem na educação profissional e tecnológica, ressaltando que o diagnóstico das necessidades formativas tem um papel importante na tomada de decisões para atender às demandas impostas pelos desafios nessa modalidade de ensino.

Os resultados demonstram a necessidade de tratar especificidades formativas voltadas para o perfil profissional do docente do ensino médio integrado e as necessidades formativas vinculadas à realidade da sala de aula. Também foi observada, pelos pesquisadores, a ausência de aprofundamento e amadurecimento das políticas e práticas voltadas ao debate da atuação pedagógica para o ensino médio integrado que considerem as especificidades do perfil profissional do professor e sua demanda formativa.

A temática de investigação sobre o curso de formação pedagógica pode ser considerada emergente, uma vez que as defesas ocorreram a partir de 2018. Este bloco é composto por duas teses e três dissertações.

Das cinco produções analisadas, quatro trabalhos focam em cursos de formação inicial para professores não licenciados que atuam em Institutos Federais de Educação, e apenas um discute a formação de professores da educação profissional técnica que trabalham na rede estadual do Estado de São Paulo, evidenciando que as poucas iniciativas de formação nesse modelo ocorreram no âmbito dos IFs, os quais possuem autonomia para criar cursos de nível superior.

As investigações sobre esse tema perpassam por compreender se a concepção e a metodologia utilizadas nesses programas puderam contribuir para que os alunos que cursaram o programa adquirissem uma formação compatível com as demandas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na atualidade, como também para torná-los educadores críticos e conscientes de seu papel social.

Os cursos de formação pedagógica, pesquisados entre os anos de 2018 a 2023, foram desenvolvidos na modalidade de Educação a Distância (EAD). Segundo os pesquisadores, as investigações apontaram resultados positivos na formação dos professores, sobretudo para os não licenciados, com estratégias metodológicas que articulam conhecimentos específicos e pedagógicos por meio do diálogo e do trabalho coletivo, levando o professor a repensar novas formas didáticas de ensino, com práticas pedagógicas mais inclusivas e melhorias na mediação dos processos avaliativos. Apontam também que o professor passou a compreender melhor o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma maior interação com os alunos.

Os trabalhos demonstraram que, não sendo possível a exigência da licenciatura como formação antes do ingresso na carreira docente, o curso de formação pedagógica pode ser uma alternativa viável para a formação dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. Isso ocorre porque, anteriormente à Resolução CNE/CP nº 01/2021, esses cursos possibilitavam a formação em licenciatura para tais profissionais.

Onze dissertações discutem sobre os saberes pedagógicos necessários à docência na educação profissional técnica, destacando que uma grande parte dos professores que atua na educação profissional, principalmente a que ministram as disciplinas técnicas, são bacharéis e não tiveram uma formação específica para a docência.

Em geral, as produções acadêmicas neste bloco temático apontam que o professor da educação profissional técnica precisa de uma formação que proporcione não apenas o domínio dos conhecimentos específicos de sua área, mas também dos conhecimentos pedagógicos, para que haja uma integração entre o conhecimento geral e o específico e fortaleça as relações entre cultura, trabalho, ciência e tecnologia.

Este bloco temático pontua que muitos dos docentes reconhecem a importância dos saberes pedagógicos, compreendem que necessitam de conhecimentos específicos para uma melhor atuação em sala de aula, nas suas interações com os alunos, nos processos de ensino e avaliativos, na articulação do saber pedagógico e os encaminhamentos para o mundo do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica apresentada buscou analisar como a produção acadêmica do período de 2004 a 2024 trata a questão da formação de professores para a educação profissional técnica no contexto do ensino médio integrado. Os

resultados evidenciam que, do ponto de vista técnico, o número de produção de conhecimento sobre a formação de professores para a educação profissional obteve um crescimento significativo a partir de 2014, o que ter ocorrido devido a expansão da educação profissional no Brasil incentivada, principalmente, pela Meta 11 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) em consonância com a Meta 14 do mesmo Plano que previu o aumento da taxa anual de titulação de mestres e doutores no país.

No ano de 2024 o governo federal aprovou a construção de mais 100 novos *campi* de Institutos Federais em todo Brasil, prevendo a criação de cerca de 140 mil novas matrículas para o ensino médio integrado. Diante dos resultados apresentados nas produções analisadas, tal ampliação das matrículas exige revisão imediata dos documentos que alteraram a formação de professores para o ensino técnico de nível médio.

De modo geral, os resultados dos estudos analisados evidenciam a necessidade de uma formação inicial para os professores da educação profissional no contexto do ensino médio integrado, principalmente para os que não tiveram a licenciatura na graduação, e ressaltam a imprescindibilidade da formação continuada para todos os professores. Demonstam também que ainda existe um distanciamento dos princípios propostos pela política atual para a educação profissional brasileira e a prática docente dos professores dessa modalidade de educação.

Uma boa parte dos trabalhos analisados faz interlocução com aspectos políticos e socioeconômicos do Brasil, considerando que a formação de professores para a educação profissional necessita de projeto político perene e que há uma falta de clareza do que seja formar docentes para a Educação Básica na modalidade da educação profissional, ressaltando a urgente necessidade de articular a formação do professor do ensino médio com a formação do professor do ensino técnico.

Por fim, é possível afirmar que as produções acadêmicas sobre a formação de professores da educação técnica e profissional na forma integrada analisadas por esta pesquisa, interpretam questões e processos e, com isso, trazem reflexões sobre a formação de professores para a educação profissional, proporcionando (ainda que provisoriamente) uma compreensão conceitual a respeito desse fenômeno.

Entretanto, ao analisarmos as produções científica nos níveis técnico e teóricos da Matriz Epistemológica, foi possível verificar que ainda existem vazios importantes na produção acadêmica sobre a formação dos professores para a educação profissional técnica. Dentre eles, destacamos os estudos sobre a relação entre a política de formação de professores para essa modalidade, as agendas impostas ao país pelos organismos multilaterais para a educação da classe trabalhadora e os projetos institucionais de formação de seus professores desenvolvidos pelos IFs.

Um outro grande vazio se dá porque, de modo geral, predominam entre as teses e dissertações as análises sobre como os professores da educação profissional vão se constituindo como tal apesar da ausência da formação e não a

partir dela, o que pode, inclusive, reforçar as conclusões sobre a falta de formação para ser investigada.

Desta forma, esperamos que a análise aqui apresentada cumpra a finalidade de subsidiar futuras investigações sobre o tema, ampliando o conhecimento na área de maneira a contribuir para que outras ações de investigação mobilizem as bases materiais no sentido de provocar o pleito coletivo por mudanças na política de formação dos professores da educação profissional técnica.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.945/2024 de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em 12/12/2024.

BRASIL. **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 (EPTNMFormação). Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CP-001-2022-05-06.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Leis. Brasília, DF, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02/08/2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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). Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 04 de novembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017** de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Legislação Republicana Brasileira. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 01/12/2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. 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:CNE, 2015b.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em 04 de novembro de 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/L12772.htm. Acesso em 19/10/2014.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 12/10/2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 12/10/2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em 19/10/2014.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/97 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 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 19/10/2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em: file:///F:/Downloads/lbd_5ed.pdf. Acesso em 28/09/2024.

CONIF. CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **A Lei nº 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Documento aprovado na 140ª Reunião Ordinária do Conif, realizada em 3 de dezembro de 2024. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/2024/analise-da-lei-14-945_fde.pdf>

CARVALHO, Nádia Batista de; MORORÓ, Leila Pio. O princípio da verticalização e o trabalho docente dos professores da educação profissional. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 7, p. e16659, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.13798890. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/16659>>. Acesso em: 13 jan. 2025.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.71, p.79-115, jul. 2000.

GAMBOA, Silvio Sánches. Epistemologia da pesquisa em educação. Campinas. Editora Práxis, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17282, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.17282. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282>. Acesso em: 3 jul. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, anexo XX, nº 68, dez/99.

MACHADO, Lucília. Regina, de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira para a Educação Profissional e Tecnológica**. V.1, n.1 (junho 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORORÓ, Leila Pio; DOS SANTOS PEREIRA, Cláudio Wilson; OLIVEIRA, Anely Silva. A docência na Educação Profissional: da formação postergada a uma prática pedagógica “Polivalente”. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 24-44, 2018. DOI: 10.22481/praxis.v14i30.4359. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4359> Acesso em: 29 abr. 2024.

MOURA, Dante. Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira para a Educação Profissional e Tecnológica**. V.1, n.1 (junho 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. Ed.. São Paulo, editora Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Anely Silva. **A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/09/Anely-S-Oliveira.pdf> Acesso em: 04/11/2024

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília , v. 102, n. 262, p. 642-667, set. 2021 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812021000300642&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 jan. 2025. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4177>.

SANT’ANNA RAMOS VOSGERAU, Dilmeire, & PAULIN ROMANOWSKI, Joana (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista**

Diálogo Educacional, 14(41), 165–189.

<https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>. Acesso em 20/08/2024.

SILVA, R. H. dos R.; GAMBOA, S. Á. S. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 48–66, 2014. DOI: 10.20396/etd.v16i1.1329. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1329>. Acesso em: 3 set. 2024.