

## Formação continuada de professores para cursos de aprendizagem profissional

Joana Paulin Romanowski<sup>1</sup>  
Matilde Dias Martins Pupo<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo focaliza a formação de professores que atuam em cursos de aprendizagem profissional entendida como componente da formação integral. Toma como referência pesquisa de abordagem qualitativa que tem como objetivo compreender a formação dos professores para atuarem em cursos de aprendizagem profissional, realizada com a participação de professores desses cursos por meio de respostas a um questionário disponibilizado no *Google Forms*. As respostas organizadas e categorizadas apontam que a formação dos professores advém da prática profissional dos próprios professores, dos professores formadores e de estudos realizados por eles. Inclui uma sumarização do histórico dessa formação destacando que ela ocorre de modo emergencial e de modo assistemático sem oferta de curso de licenciatura. Destaca nos resultados da pesquisa que a formação continuada se faz à margem no sistema educacional e que tende a se vincular a uma formação de concepção na racionalidade técnica.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (PPGENT-UNINTER). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade. Membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa - Dimensões e Processos. Editora da Revista *Intersaberes- UNINTER*. Membro do Comitê Editorial da Revista *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores*. Bolsista Produtividade CNPQ. Participa da Rede de Pesquisadores em Formação de Professores RIPEFOR como membro fundador; Red de Inducion a la Docência. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7043-5534>. E-mail: [joana.romanowski@gmail.com](mailto:joana.romanowski@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional (UNINTER). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8446-0025>. E-mail: [matildepupo@yahoo.com.br](mailto:matildepupo@yahoo.com.br)

**Palavras-chave:** formação continuada; educação profissional e tecnológica; aprendizagem profissional.

## **Continuing education of professional learning courses teachers**

### **ABSTRACT**

The article focuses on the training of teachers who work in professional learning courses, understood as a component of comprehensive training. It takes as a reference a qualitative approach research that aims to understand the training of teachers to work in professional learning courses, carried out with the participation of teachers of these courses through responses to a questionnaire made available on google forms. The organized and categorized responses indicate that teacher training comes from the professional practice of teachers themselves and their teachers, from studies carried out by them. The article summarizes the historical configuration of this training that takes place in an emergency and unsystematic way without constituting a degree course. It highlights in the research results that this training remains on the sidelines in the educational system and that it tends to be linked to training in the conception of technical rationality.

**Keywords:** continuing education; professional and technological education; professional learning.

## **Formación continua de docentes para cursos de aprendizaje profesional**

### **RESUMEN**

El artículo se centra en la formación de docentes que actúan en cursos de aprendizaje profesional, entendida como un componente de la formación integral. Toma como referencia una investigación de enfoque cualitativo que tiene como objetivo comprender la formación de profesores para actuar en cursos de aprendizaje

profesional, realizada con la participación de profesores de estos cursos a través de respuestas a un cuestionario disponible en Google Forms. Las respuestas organizadas y categorizadas indican que la formación docente proviene de la práctica profesional de los propios docentes y sus docentes, de los estudios realizados por ellos. El artículo resume la configuración histórica de esta formación que se desarrolla de manera urgente y asistemática sin constituir una carrera. Destaca en los resultados de la investigación que esta formación permanece al margen en el sistema educativo y que tiende a vincularse a la formación en la concepción de la racionalidad técnica.

**Palabras clave:** formación continua; educación profesional y tecnológica; aprendizaje profesional.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a formação continuada de professores de aprendizagem profissional e toma como referência uma pesquisa realizada no doutorado. A questão orientadora da investigação se direciona para o entendimento da composição da formação docente dos professores de aprendizagem profissional, para compreender como ela se realiza, pois como se sabe não há um curso de licenciatura que se constitua a formação básica<sup>3</sup> para atuar em Educação Profissional e Tecnológica- EPT. Assim, pela não existência de curso de licenciatura, os docentes de EPT aprendem a ser professores no exercício da prática ao longo de sua atuação profissional, como afirma Machado (2011, p. 691) esses profissionais são admitidos “fiando-se apenas em formação específica e experiência prática”. No entanto, devido à valorização da formação continuada como possibilidade de contribuir com desenvolvimento profissional, o propósito do estudo é examinar como os professores de aprendizagem profissional realizam sua formação para atuarem na docência nesses cursos.

---

<sup>3</sup> Vaillant e Marcelo (2015) definem como formação básica para a profissão de professor um curso de graduação de nível, que no Brasil é considerado o curso de licenciatura.

Desse modo, a investigação tomou como base de dados as respostas de professores que atuam na aprendizagem profissional registradas em um questionário realizado via *Google Forms*. A escolha dessa plataforma se deve a possibilidade de o estudo abranger diferentes regiões brasileiras pela facilidade de acesso ao instrumento de pesquisa pelos respondentes. Na elaboração das questões do questionário foram observadas as recomendações de Melo e Bianchi (2015) tais como: (i) observar dados que favoreçam caracterizar os respondentes como público-alvo da investigação; (ii) preservar o anonimato; (iii) considerar o foco das questões atentando o campo de conhecimento em que se situa a investigação; (iv) ressaltar o formato das perguntas; (v) evitar questões longas. A análise dos dados foi feita considerando os preceitos da pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2013) e para o conteúdo das respostas as recomendações de Bardin (2010) iniciada pela leitura flutuante seguida da codificação, que foi estabelecida considerando as indicações das respostas quanto a sua intensidade para definir as unidades de referência.

Quanto à interlocução deste artigo com o dossiê "Formação continuada de professores da educação básica: investimento no processo de emancipação humana", entende-se que a aprendizagem no e para o trabalho pode contribuir para o processo de aprendizagem, portanto uma possibilidade de a formação do professor ser desenvolvida a partir de sua atuação profissional. As experiências advindas pelo exercício do trabalho podem ser uma possibilidade de emancipação do sujeito, ainda que o trabalho remunerado não se destine a essa finalidade. E, em especial, o entendimento de Martins e Romanowski (2010, p. 288) as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, a partir da prática e das experiências, se coadunam com a concepção de teoria como expressão da prática, "entendendo que as relações sociais básicas do modo de produção em diferentes momentos históricos se manifestam no interior das instituições educacionais, incidindo sobre as formas e práticas dos processos de formação docente". Com efeito, as relações sociais se materializam na prática educativa o que implica em examinar essas práticas para compreendê-las em seus determinantes.

Na EPT, os professores ao desenvolverem a prática docente aprendem a profissão de um modo artesanal, mas quando essa prática passa por um processo de reflexão, em que é analisada, avaliada e cotejada com referenciais teóricos, pode vir a ser compreendida e transformada. O processo de reflexão possibilita explicar, interpretar, compreender a prática ao permitir indicar quais são as concepções que a configuram. Trata-se de um arrancar o véu da obscuridade do senso comum das ações de uma prática ingênua para a elucidação transformadora crítica e fundamentada.

De outra perspectiva se entende que a aprendizagem profissional entendida como integrante da EPT e é direcionada à formação técnico-profissional de adolescentes e jovens, auxiliando sua entrada de forma protegida no mundo do trabalho, respeitando sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento contribuindo para educação cidadã, e formação em plenitude dos sujeitos. Assim, a concepção da educação para o trabalho é entendida como componente da educação integral (MIRANDA, 2021).

A composição do texto inclui considerações históricas sobre a formação para a educação profissional e tecnológica, a prática de formação continuada nas indicações dos professores coletadas pelo questionário e suas implicações com a aprendizagem profissional e finaliza com proposições para uma formação continuada na direção de uma educação integral.

## **CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Diversos autores apontam que a origem da educação profissional no Brasil se dá com a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices em 23 de setembro de 1909, em cada uma das capitais dos Estados. Como alerta Franco (2008, p. 51) essas escolas tomam a formação para o trabalho numa “visão moralista do trabalho e assistencialista da educação de órfãos e desamparados”. Essa percepção está presente também para Costa e Coutinho (2018, p. 1635), a quando afirmam que o ensino técnico no Brasil “se destinava a preparar as crianças da faixa etária entre 10 e 13 anos da camada

periférica da sociedade brasileira, os chamados pobres e desfavorecidos da sorte, para o aprendizado de um ofício, como um modo de salvar essas crianças das mazelas do mundo”. Antes da criação de escolas específicas a formação para o trabalho se fazia na prática profissional, nas corporações e nas fábricas como indica Manacorda (2006).

Ao serem instituídas essas escolas, o governo deparou-se com um problema: a falta de professores especializados para atuar nos cursos, conforme apontamento feito por Peterossi (1994, p. 89), o qual afirma que “os docentes sempre foram antes profissionais, tomando aqui o termo no sentido de estar ligado ao mundo produtivo e ser retirado do mercado de trabalho, do que um professor”. Ou seja, não eram pessoas que tinham uma formação para a docência, pelo contrário, “eram selecionados diretamente entre os mestres de ofícios (PETEROSSO, 1994, p. 89). Corroborando com esse aspecto Machado (2008, p. 10) salienta que a formação de professores no Brasil, historicamente, foi permeada pela “falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas”, visão que é compartilhada também por Costa (2016).

Assim, uma das primeiras iniciativas de formação de professores para a educação profissional foi a abertura da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 1917, no Distrito Federal, com o propósito de promover maior integração entre teoria e prática. Porém, ela foi fechada pouco tempo depois, em 1937, com a justificativa de que não atendia às exigências do setor industrial, já que havia muito mais mulheres frequentando os cursos do que homens.

O Decreto Lei 4073, foi sancionado em 1942, denominado Lei Orgânica do Ensino Industrial, que estruturou e estabeleceu diretrizes organizativas para esse ensino. Em relação a formação de professores seu artigo 54, parágrafo 1.º postulava-se determinava que ela deveria ocorrer de forma pertinente, obedecendo às especificidades requeridas para o exercício de qualidade da profissão (MACHADO, 2013). Uma outra prescrição foi a de que, entre as modalidades de ensino, deveriam figurar os cursos pedagógicos de didática do ensino industrial. Esses cursos só passaram a vigorar cerca de dez anos depois (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Em 1946 o Brasil fechou um acordo de cooperação educacional com os Estados Unidos, dando início assim à CBAI - Comissão Brasileiro-America de Educação Industrial. Esse acordo favoreceu a ida de diversos diretores de estabelecimentos de ensino industrial para os Estados Unidos para participarem de cursos de especialização. E ainda, por intermédio dessa comissão foi realizado também, no Rio de Janeiro, em 1947, o primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do ensino industrial (MACHADO, 2015; SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, a formação de professores ficou estruturada, segundo Machado, (2015, p. 11) “em faculdades de filosofia, ciências e letras, os que se destinassem ao magistério no ensino médio. Em cursos especiais de educação técnica, os que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico”. Desta forma, se instalava a dualidade na formação de professores, uma vez que separava os estabelecimentos de formação desses professores, além do fato de colocar os cursos de formação de professores como especiais, definidos desse modo no artigo 59 daquela LDB. Segundo Machado (2013, p. 350) “até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional docente deve se dar em cursos especiais”.

Após a Lei 5.540, aprovada em 1968, de acordo com Machado (2013) a exigência de uma formação para cursos profissionais foi flexibilizada com a entrada em vigor do Decreto-Lei 464/1969, que possibilitou a realização do chamado exame de suficiência para os professores. O exame deveria ser realizado enquanto não houvesse número suficiente de professores habilitados em nível superior e foi estabelecido um prazo de cinco anos para que os referidos professores regularizassem sua situação. Em 1969, foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), vinculado ao MEC que teria dentre suas finalidades, previstas no art.º 3, “a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional”. (BRASIL, 1969) Nesse período foram abertos esses Centros em vários estados brasileiros como Bahia, Rio Grande do Sul e Amazonas (MACHADO, 2013). Estava em vigência nesse tempo também a Lei 5.692/71, que

estabelecia como obrigatoriedade da profissionalização a ser ofertada pelo ensino de segundo grau, o que, segundo Machado (2013, p. 358) “trazia grande demanda por formação de professores para as disciplinas especializadas”.

De acordo com Souza e Rodrigues (2017, p. 630), os cursos emergenciais I e II para a formação de professores vigoraram até a criação da licenciatura plena para a formação especial para a docência das disciplinas especiais ministradas no 2º grau, em 1977, por meio da Portaria nº 396. Para regulamentar esses cursos entrou em vigor a Resolução nº 3/77, que determinava com funcionariam esses cursos, contudo, houve flexibilização de prazo para a implantação dos cursos de licenciatura, como afirma Machado (2013) bastava alegar falta de condições materiais e de recursos humanos para a implantação das licenciaturas, a fim de conseguir prorrogação para ofertar essas licenciaturas. Foi também na década de 1970 que ocorreu a transformação das Escolas Técnicas Federais de alguns estados brasileiros em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e esses centros passaram a ser incumbidos de ofertar cursos de licenciaturas para a formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico (BRASIL, 1978), o que na prática não aconteceu. A Resolução 07/82 do CFE, oficializou a flexibilização da obrigatoriedade colocada da formação de professores para a educação profissional tornando-a opcional, conforme destaca Machado (2013). Ressalta-se que em 1982, por meio da Lei 7.044/82 foi retirada a obrigatoriedade de profissionalização a ser realizada no ensino de 2.º grau, o que alterou a composição curricular desse nível de ensino.

Com a promulgação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, Lei 9.394, que definiu a formação de professores para a educação profissional como obrigatória, contudo essa determinação de “diretrizes nesse sentido têm sido estabelecidas sem consequente efetivação prática. Assim, o que se observa é a continuidade dos programas de formação de caráter especial e emergencial”. (BARBOSA; MACHADO; AFONSO, 2020, p. 65). Destaca-se que após a promulgação da LDBEN, é publicado o Decreto nº 2.208/97, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDBEN. Nesse decreto o artigo 5.º desvincula o ensino técnico

do ensino médio, podendo ele ser ofertado de modo concomitante ou sequencial, no entanto em 2004, o Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 permite novamente a integração da educação profissional ao ensino médio.

A Lei 11.195/2005 oportunizou uma expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ampliando a oferta de cursos técnicos, tecnológicos, graduação e de pós-graduação para EPT (SOUZA; RODRIGUES, 2017). Na mesma medida em que se ampliou a demanda na oferta de cursos houve aumento de contratação de docentes qualificados, o que na opinião de Machado (2015, p. 14) “tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país”. No ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 05/2006 que aprecia a Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, que define a organização dos cursos de licenciaturas para EPT em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento.

Ainda em 2006, no mês de setembro, a SETEC e o INEP realizaram o Simpósio Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, cujo objetivo era debater a formação de professores da educação profissional e tecnológica. O simpósio contou com a presença de pesquisadores que há anos vinham discutindo e debatendo sobre a importância do tema, principalmente pela superação da oferta dos programas de formação fragmentados e aligeirados. A partir de então, criou-se um grupo de trabalho, coordenado pela professora Lucília Machado, o qual reuniu pesquisadores e gestores da área, tendo como finalidade elaborar propostas de licenciaturas para a formação de professores da educação profissional, bem como uma proposta de diretrizes curriculares a serem encaminhadas para aprovação do Conselho Nacional de Educação. (COSTA, 2016, p. 181.

A Lei 11.741, publicada em 2008, com a finalidade de alterar dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Entretanto, nada consta sobre a formação

de professores para a educação profissional e tecnológica, ou seja, “mantinha-se a figura do professor com experiência na área, formação técnica e uma alusão à sua formação em serviço, sem mais detalhamentos, prazos de execução ou programas específicos de seu desenvolvimento”. (TOZZETO & DOMINGUES, 2020, p.178). De acordo com Costa (2018, p. 1637) somente a partir da Lei 11.741 é que “EPTNM (Educação Profissional Técnica de Nível Médio) passou a compor a educação básica como uma modalidade de ensino”, o que significa uma melhor clareza, pois ela, até então, era tratada como uma modalidade de ensino independente.

A Resolução CNE Nº 6, de 20 de setembro de 2012 define as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mantendo o sentido do Decreto n.º 5.154/04, na qual os cursos de educação profissional de nível médio podem ser ofertados de forma articulada e subsequente ao Ensino médio. Na forma articulada, esses cursos podem ser desenvolvidos de três maneiras: integrado; concomitante e concomitante na forma. Nesse sentido, a partir do momento em que há permissão para outras ofertas de educação profissional que não seja a integrada ao Ensino Médio, fica afetada a formação integral do sujeito por fortalecer a dualidade entre a educação profissional e a educação geral, conforme afirmam Bernardim e Silva (2014).

Perpetua-se, assim, o que Ciavata e Ramos (2012) se referiram à formação para o trabalho manual versus trabalho intelectual, o primeiro destinado aos filhos da classe trabalhadora, enquanto o trabalho intelectual é reservado aos filhos das elites, contrariando os princípios da educação unitária, tecnológica e politécnica que visa à formação omnilateral dos trabalhadores e em que o trabalho é tido como princípio educativo (CIAVATTA; RAMOS, 2012) e não apenas como uma visão mercadológica para atender aos interesses do grande capital.

Em 1º de julho de 2015, a Resolução CNE Nº 2, definiu 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. Em seu artigo 2º, consta que essas diretrizes se aplicam à todas as modalidades de educação, incluindo e Educação

Profissional e Tecnológica. No artigo Art. 9 consta a indicação de que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para atuação na educação básica, em nível superior, compreendem: "I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura. Importante destacar que o Capítulo VI trata da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, porém não faz uma menção específica sobre a formação continuada dos professores da EPT.

Tozzeto e Domingues (2020, p. 181) quando se referem à Resolução CNE Nº 6, de 20 de setembro de 2012 e à Resolução CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015 afirmam que elas apresentam melhores perspectivas para pensar acerca da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, porém, que ocorre um novo retrocesso quando da publicação da Lei 13.415/2017, também conhecida como reforma do Ensino Médio. A referida legislação alterou diversos artigos da LDBEN retomando a proposição do notório saber para a formação dos professores, que se sobrepõem à formação pedagógica na docência da EPT, à medida que apenas o reconhecimento dos conhecimentos ou experiência profissional são considerados suficientes para atuar como docente na educação profissional. A esse respeito, Costa e Coutinho (2018, p. 1648) fazem uma observação de que "ninguém se torna médico, engenheiro, advogado, por notório saber, então, por que ser conivente com a permissividade da docência poder ser exercida por profissionais das mais diversas áreas, sem, contudo, se formar para a profissão professor".

Em 05 de janeiro de 2021, por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. De certa forma, essas diretrizes são oriundas do processo de reforma do ensino médio definido em 2017 por meio da Lei 13.415/2017. Embora as diretrizes contenham aspectos da formação docente, receberam muitas críticas de diversos autores, incluindo uma nota de repúdio feita pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Autores como Moura; Lima Filho (2017, p. 125) afirmam que esse

reconhecimento do notório saber gera uma desqualificação e precarização do trabalho docente.

Com efeito, a história da formação de professores para EPT é marcada por reveses sem ter sido efetivada, o que não permite uma avaliação efetiva das possibilidades de um curso de formação básica. Assim permanece a formação dos professores legada às iniciativas esparsas e, na maioria das vezes, compete ao próprio professor a responsabilidade por sua formação.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE PESQUISA REALIZADA**

A pesquisa em andamento integra uma tese de doutorado que tem por finalidade compreender como se realiza a formação dos professores para a aprendizagem profissional a partir do exame de como os professores realizam sua formação para atuarem na docência desses cursos. Entende que a formação dos professores favorece a sua profissionalização e possibilita a melhoria da prática profissional (MARCELO, 1999) em que valores, concepções e expectativas estão presentes para o que se pretende alcançar, além do que se realiza e se desempenha na prática profissional. A profissionalização dos professores acentua as possibilidades de elevação do estatuto da profissão tanto em compromisso como em competências, assim requer sua valorização e o reconhecimento do professor como agente de mudanças e transformação social (VEIGA, 2017). Assim, essas premissas se constituem fundamentos na compreensão da formação de professores e quanto a EPT a perspectiva de entendimento é que a formação para o trabalho é componente da formação integral para inserção e participação social.

A investigação realizada é de abordagem qualitativa, pois considera a contextualização da formação de professores para a EPT, no Brasil, na qual se evidencia um processo ambíguo em que ora se preconiza uma obrigatoriedade de curso de licenciatura ora o notório saber. Com efeito, os cursos de formação docente específica para EPT são escassos, como se confirma mais adiante nesse artigo, desse modo os docentes possuem uma formação fragmentada, centrada em cursos de bacharelado ou em cursos técnicos/tecnológicos que são complementados pela formação continuada para a atuação

docente, ou ainda em cursos de licenciatura que são complementados com formação específica em EPT pela formação continuada. Considerando essa configuração de formação esse artigo inclui dados coletados por meio de questionário que foi respondido por 65 professores de aprendizagem profissional de diferentes cidades do estado do Paraná.

Na elaboração do questionário foram considerados os referenciais sobre formação de professores, em que as questões incidem sobre a aprendizagem da profissão de professor. As questões foram programadas para respostas abertas e fechadas. Também foi tomado o cuidado com as questões éticas em pesquisa submetendo o projeto ao Comitê de ética.

Em relação a caracterização dos respondentes as respostas indicam que a maioria é do gênero masculino (70%) e a minoria feminino (30%). Ainda, quanto ao tempo de atuação os professores ingressantes com menos de um ano de atuação são poucos (10%), iniciantes de 1 a 3 anos também são minoria (14%), experientes de 4 a 6 anos (36%), com 7 a 10 anos (25%), com 11 a 15 anos (13%) e com mais de 15 anos (2%). Essas indicações, quanto ao tempo de experiência como professores os dados, apontam que a maioria tem experiência, pois se 24% são iniciantes, a maioria 76% dos professores são experientes com mais de 5 anos de atuação como docentes. Assim, a atuação profissional pode estar marcada por saberes que advêm da prática profissional. As aprendizagens na prática se constituem no contexto sócio, histórico e político, em que essas aprendizagens são forjadas nos conflitos, marcadas por posições e escolhas políticas, para além do desempenho técnico (ROMANOWSKI, WACHOSWICZ, MARTINS, 2005). Com efeito, as possibilidades de formação são sempre múltiplas, podendo ser autoformação, hetero e intra formação, na educação formal, não formal e informal, especialmente com a expansão das redes sociais, nos espaços virtuais e digitais.

## **FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

A aprendizagem profissional é um programa de qualificação profissional e inserção no mundo de trabalho, prevista no artigo 7, inciso XXXIII da Constituição Federal, no artigo 62 do Estatuto da Criança e do Adolescente e na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, que prevê a formação técnico-profissional metódica a adolescentes na faixa etária de 14 a 24 anos, visando sua inserção no trabalho com a contratação como aprendizes. Ainda, que no limite deste artigo o entendimento da aprendizagem para o trabalho é compreendido como integrante da "formação integral da pessoa toda e de todas as pessoas por meio da humanização do próprio mundo, ou seja, o saber epistemológico não rompe com o senso comum, mas se nutre dele por meio da investigação e da rigorosidade metódica em conexão com o conhecimento contextual" (MIRANDA, 2021, p. 75), em que a "formação geral e a formação para o trabalho são faces da mesma moeda na formação do ser integral" (MIRANDA, 2021, p. 90).

Nessa perspectiva a formação do professor para atuar na aprendizagem profissional prescinde uma formação específica abrangendo o campo da formação pedagógica, da formação em educação profissional e tecnológica, da formação sócio política na quais se articula uma formação para a educação integral. O exame do histórico dessa formação permite afirmar que ela tem sido protelada e com isso os professores que atuam com a EPT tem sua formação e desenvolvimento profissional condicionado à formação continuada, uma vez que é pouca a oferta de formação inicial específica.

As respostas dos professores nas questões do questionário relativas à sua formação continuada remetem para uma formação em que a maioria é bacharel (57%), seguido de licenciados (25%), bacharel e licenciado (10%), licenciado e tecnólogo (4%) e tecnólogo (4%). Os níveis de formação apontam que os docentes possuem curso de graduação completa (21%), mestrado (16%), doutorado (2%) e tecnólogo (1%), mas a maioria 60% tem curso de especialização. Acerca da área de conhecimento em que os professores são formados são de Ciências Sociais Aplicadas

(Administração, Direito, Contador), Saúde (Enfermeiro, Nutricionista, Psicólogo), da área de humanas (Pedagogos, Assistente Social), da área de Engenharias (Civil, Elétrica, Produção, Mecânica), Licenciado em Matemática, Torneiro.

Essas indicações sobre a formação básica dos professores para atuarem na aprendizagem profissional evidenciam que a formação não é específica para atuarem com essa especificidade da EPT, pois os professores que têm formação em licenciatura não se trata de uma licenciatura específica para EPT, e os que são bacharéis não têm formação pedagógica. No entanto, o nível de formação é elevado, pois a praticamente a totalidade dos professores tem formação na pós-graduação como a especialização, mestrado e doutorado. Com efeito, Romanowski et al (2005) ao refletirem sobre a motivação para a procura pela pós-graduação indicam que está articulada à compreensão dos conflitos e contradições geradas em sua prática profissional somada à necessidade de elevação do estatuto de profissionalização docente, pois de modo geral a pós-graduação envolve aprofundamento teórico e desenvolvimento de pesquisa. O instrumento não solicitou a especificação de que curso de especialização foi realizado, assim pode que muitos professores tenham especialização em docência. Desse modo, é possível inferir que os professores têm uma formação sustentada na prática da docência, que resulta na constituição de saberes como expressão de suas práticas, como indicam os dados.

Ao serem indagados como aprenderam a ser professores as respostas obtidas podem ser categorizadas como: aprendizagem no exercício da profissão, aprendizagem por meio de investigação, aprendizagem por interação. A aprendizagem no exercício profissional se expressa nas falas como, por exemplo: "*Aprendi a ser professora, sendo professora, a vivência do dia a dia com os erros e acertos foram me moldando*" (Professor 1); "*Na docência do dia a dia*" (Professor 10); "*Aprendi na prática. Com 19 anos fiquei responsável por aulas de matemática para o ensino fundamental durante todo ano letivo.*" (Professor 48). Essas falas apresentam fortes marcas de uma aprendizagem da prática na prática, uma aprendizagem técnica, artesanal, sustentada pelo ensaio e erro. Não há menção da realização de reflexão para encaminhar a uma aprendizagem

sistematizada e analisada considerando um cotejamento com a teoria. Destaca-se que o fato de não ter sido indicada não quer dizer ausência de reflexão, mas pode remeter a uma elaboração de saberes docentes no entendimento de uma racionalidade prática ( DINIZ PEREIRA, 2014). A racionalidade prática diverge da racionalidade técnica, pois se constitui no cotidiano do ofício e incorpora as decisões do professor na realização do trabalho, ao passo que a racionalidade técnica é fundamentada em normas que advém de pressupostos científicos aplicados aos ensino na busca de resultados eficientes. A formação na prática reflexiva não se trata de intuição, mas de sistematização de saberes balizados nessa prática que exige sabedoria do docente, pois incorpora no processo de reflexão os saberes advindos da teoria, contudo não entende a teoria como guia da ação como ressalta Martins (2016). A formação reflexiva pressupõe realizar caracterização e problematização da prática pedagógica; explicação da prática mediada por referências teóricas; compreensão da prática em que se inferem as concepções pedagógicas aí inseridas e presentes; elaboração e propostas de intervenção em novas práticas que incorporam os saberes advindos desse processo.

Uma segunda categoria remete ao aprendizado da profissão por meio da investigação em consultas a autores, como indicam essas respostas: *"Muito estudo. Curso de especialização principalmente"* (Professor 62); *"Na formação"* (Professor 15); *"Com os professores da faculdade, durante apresentação de trabalhos, cursos de oratória e na Pós de Docência no Ensino Superior"* (Professor 18). Tais respostas contém o germe de investigação teórica reflexiva, quando indicam o estudo e a elaboração de apresentações. De outra perspectiva, há uma busca de uma formação acadêmica para o aprimoramento de conhecimentos, no caso cursos de especialização. As respostas dos participantes da pesquisa comportam, ainda, a possibilidade de considerar a aprendizagem na prática realizada por outros professores, que podem vir a ser de professores memoráveis e mentores de formação. Como ressalta Cavalheiro (2013, p. 72) *"à docência na vida do professor é resultante de múltiplas interações"* entre o professor e seu entorno no qual são feitas trocas num processo de inter-relações. As escolhas realizadas incorporam memórias de experiências vivenciadas, em especial as que marcam.

Assim, a formação para a docência inclui as aprendizagens inspiradas nas práticas dos professores formadores como indicam essas respostas dos participantes da pesquisa: *"Me inspirando em professores que eu tive contato"*. (Professor 8); *"Acompanhado aulas de outros docentes na instituição"* (Professor 34); *"Observando os meus professores"* (Professor 47). Essas aprendizagens destacam que a formação não se restringe a conhecimentos, pois abrange o método expresso na prática docente de tal modo que os formadores também ensinam a docência no modo como desenvolvem suas práticas.

Em relação à formação que realizam na aprendizagem profissional, muitos professores consideram que essa formação é restrita à inserção dos jovens no mercado de trabalho com indicam essas respostas: *"A satisfação está relacionada ao encaminhamento e sucesso do aprendiz no mercado do Trabalho"*. (Professor 8); *"Satisfeito por contribuir na formação inicial de jovens para inserção no mercado de trabalho, mas ciente de que há muito o que melhorar"* (Professor 14). Contudo, há respostas de professores que expressam uma compreensão da aprendizagem profissional para além da formação técnica para o exercício do trabalho como indicado a seguir: *"São cursos em que verdadeiramente agimos como agentes de transformação na vida profissional, social e econômica dos alunos. Agregando conhecimento e estimulando o melhor de cada um, contribuindo assim, para a formação de profissionais de excelência"*. (Professor 4), o que confirma que a formação de professores não se restringe a uma formação de conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos, como ressalta Ciavatta (2005, p. 3):

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão.

As indicações das respostas dos professores são contraditórias quanto à aprendizagem profissional, pois ora ela compreendida como limitada à inserção do jovem no mercado de trabalho, ora como educação integral, em que anuncia uma formação de professores para a aprendizagem profissional abrangente na perspectiva de que o professor desenvolva uma prática de educação integral. Desse modo, a formação de professores para EPT se apresenta como um enorme desafio, principalmente num país que historicamente não definiu uma sólida política de formação de professores para a formação dos trabalhadores, como está sumarizado no início desse artigo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação de professores para a EPT historicamente configura-se apartada do sistema de educação, direcionada muito mais a uma formação técnica, para que o professor realize o treinamento do trabalhador à execução do trabalho com eficácia e produtividade, portanto apartada de uma formação integral. No atual contexto de políticas públicas em que a educação, de modo geral, não é reconhecida como direito à emancipação e participação social, os professores estão sujeitos à “execução de projetos padronizados e replicáveis, que possibilitam o controle do processo educativo” (PERRONI, et al 2021). Uma viragem desse direcionamento suscita o exame de muitas vertentes para possibilitar a compreensão de realização de uma formação docente que priorize a formação integral.

No limite desse artigo, foi possível apontar que a formação dos professores para EPT tem sido marginalizada historicamente do sistema educacional, constituindo-se numa formação aligeirada muito mais direcionada ao desenvolvimento de uma docência direcionada para a formação de mão obra que ocupe as vagas de emprego. Há falta um projeto efetivo de formação básica dos professores para EPT, portanto os professores se formam no exercício da profissão, nem mesmo há um processo de formação continuada concreto.

A formação dos professores compreende conhecimentos específico da profissão considerados nucleares, como os conhecimentos sobre a disciplina que ministram aulas, conhecimentos pedagógicos como organização do trabalho pedagógico, fundamentos da educação, didática, tecnologias educacionais, entre outros. Contudo, não se trata apenas de conhecimentos, mas de práticas compreendendo os fundamentos científicos, críticos, políticos e epistemológicos que as constituem.

Os professores ao atuarem na aprendizagem profissional buscam aprender a ser professores com a sua própria prática em que vão “descobrir” melhores formas de preparar os jovens para o mercado de trabalho. Muitos professores, buscam estudar, realizar cursos e especializações para desenvolverem melhores aulas, mas nem sempre há cursos específicos para EPT. Ao se considerar que a formação integral se insere no bojo uma educação democrática, crítica e inclusiva se somam saberes práticas sobre a educação especial, diversidade cultural, direitos humanos, com compreensão do trabalho e dos direitos gerados por quem o exerce, se faz necessária uma formação de professores sólida, constituída de saberes e fundamentos para uma formação ética, profissional para a emancipação, liberdade, criticidade de pensamento, ação e transformação de uma vida social justa e decente.

## REFERÊNCIAS

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica** (DCNEPT - Resolução/CP n. 01-2021). Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/1611343182884\\_manifesto\\_do\\_gt09\\_contra\\_dcnept\\_jan\\_2021.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/1611343182884_manifesto_do_gt09_contra_dcnept_jan_2021.pdf). Acesso em 30 jul. 2022.

BARBOSA, H.; MACHADO, L. R. de S.; AFONSO, M. L. M. Reflexões sobre a docência na educação profissional e tecnológica. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 62-81, 19 out. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44352>. Acesso em: 09/08/2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDIM, M. L. ; SILVA, M. R. . Políticas curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais** , v. 8, p. 23-35, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CP Nº: 5/2006**. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf). Acesso em: 10/07/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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**: seção 1, Brasília, DF, edição 3, p. 19, 6 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: 15 mai. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 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. 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf). Acesso em 10/07/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 19/07/2022.

BRASIL. Decreto 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 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 abr. 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 10 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9). Acesso em 10/07/2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em 10/07/2022.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**:

Brasília, DF, 4 jul. 1978. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm). Acesso em: 12 jul. 2022

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 12 jul. 2022.

BRASIL. Portaria MTP n 671, de 8 de novembro de 2021. Regulamenta disposições relativas à legislação trabalhista, à inspeção do trabalho, às políticas públicas e às relações de trabalho. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 nov. 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-359094139>. Acesso em 10 ago. 2022.

CAVALHEIRO, R. **Teares formativos**: teceduras entre marcas de formação inicial e continuada de egressos do Curso de Pedagogia/UFSM, Tese de doutorado, 2012. Universidade Federal de Santa Maria.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA. M. A. **Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional**: realidade ou utopia? Curitiba: Appris, 2016.

COSTA. M. A.; COUTINHO. E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei no 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/?lang=pt>. Acesso em: 23/07/2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E.. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo. Revista de Educação e Sociedade*, v. 1, p. 21-33, 2014.

FRANCO, Maria Ciavatta. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

LÜDKE, M; ANDRE, M. E.D.A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8–22, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2862. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 7 jul. 2022.

MACHADO, L. R. de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 347-362.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 06/07/2022.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação**, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n. 1. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCELO, C. G. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARTINS, P. L. O. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação Básica: princípios e metodologia. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver, CARTAXO, Simone Reina Manosso. (Org.). **Práticas de formação de professores**: da Educação Básica à Educação Superior. 1ed.Curitiba: Champagnat, 2016, v. 1, p. 01-20.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. (2010). A didática na Formação Pedagógica de Professores. **Educação**, v. 33, n. 3, 2010. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8077>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MELO, W. V. de; BIANCHI, C. S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Bras. de Ensino de C&T.**, v. 8, n. 3, maio/ago. 2015.

MIRANDA, C. **Concepções de formação integral dos professores do ensino médio**: experiências, desafios e contradições da prática pedagógica. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2021.

PERONI, V.M; CAETANO, M.R; LIMA, P.V. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 15, n. 36. Ago. 2021.

PETEROSI, H. G. **Formação do Professor para o Ensino Técnico**. São Paulo/SP: Editora Loyola, 1994.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver ; WACHOWICZ, Lílian Anna . Saberes docentes e os determinantes da prática social. **Revista Diálogo Educacional**. PUCPR- PPGE- Curitiba - PR, v. 5, n.16, p. 11-24, 2005.

SOUZA, F. das C. S.; RODRIGUES, I. da S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 621–638, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8644682. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 11 jul. 2022.

TOZZETO, S. DOMINGUES, T. de G. A formação de professores da educação profissional e tecnológica nas Diretrizes Curriculares publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (2012 – 2018). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 172-188, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12151>. Acesso em: 12/07/2022.

UPO. M. D.M. **Egressos da Educação Profissional**: um estudo sobre a formação na Fundação Weiss Scarpa. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id\\_trabalho=7682390](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=7682390). Acesso em: 28 fev. 2020.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El A, B, C y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015.

VEIGA, I. P. A. **Docência, currículo e avaliação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Outubro/2022*.