

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**  
**TEACHER TRAINING FOR PROFESSIONAL EDUCATION**

Recebido em: 29/08/2024

Reenviado em: 17/12/2024

Aceito em: 19/01/2025

Publicado em: 12/02/2025

Alfredo Bravo Marques Pinheiro<sup>1</sup> 

Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra-CEIS 20

Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro<sup>2</sup> 

Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim  
Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra-CEIS 20

**Resumo:** Este artigo revisa os modelos de formação de professores, apresentando uma análise de modelos teóricos propostos por diversos autores, como Unruh e Turner, Katz e Gregorc e Bolam, entre outros. O foco recai sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica no Brasil, com uma abordagem histórica e a consideração das influências das políticas públicas e da indústria na preparação dos docentes. A expansão da educação profissional é explorada em sua conexão com a legislação brasileira, enfatizando a necessidade de uma formação que integre teoria e prática, bem como conhecimentos específicos e pedagógicos. O artigo provoca uma reflexão sobre a importância de políticas públicas que promovam uma formação docente qualificada, capaz de responder às demandas dos cursos técnicos e tecnológicos. Finaliza discutindo que a complexidade do desenvolvimento profissional docente exige uma formação que contemple tanto o crescimento na carreira quanto o fortalecimento da identidade e ética profissional.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Profissional; Políticas Públicas.

**Abstract:** This article reviews teacher training models, presenting an analysis of theoretical models proposed by several authors, such as Unruh and Turner, Katz and Gregorc and Bolam, among others. It presents an analysis of theoretical models proposed by several authors, such as Unruh and Turner, Katz and Gregorc, and Bolam, among others. The focus is on teacher training for professional and technological education in Brazil, with a historical approach and consideration of the influences of public policies and industry on teacher preparation. The expansion of professional education is explored in its connection with Brazilian legislation, emphasizing the need for training that integrates theory and practice, as well as specific and pedagogical knowledge. The article provokes reflection on the importance of public policies that promote qualified teacher training, capable of responding to the demands of technical and technological courses. It ends by discussing that the complexity of teaching professional development requires training that encompasses both career growth and the strengthening of professional identity and ethics.

**Keywords:** Teacher Training; Professional Education; Public Policies.

## INTRODUÇÃO

A gama de artigos escritos sobre o desenvolvimento profissional faria estender-nos a vários capítulos sobre o assunto, mas o que parece mais comum é a justaposição de conceitos

---

<sup>1</sup>Doutor e Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Portugal. E-mail: alfredobravo1@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Doutora e Pós-Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Portugal. E-mail: deuceny@yahoo.com.br

que envolvem a matéria. De um lado o entendimento de desenvolvimento profissional do professor como desenvolvimento da carreira como docente, que pretende crescer na carreira enquanto profissional, igualmente a qualquer outro que tem intenção de progredir enquanto especialista em seu assunto e, por outro lado o desenvolvimento com a visão da dimensão da profissionalidade do professor, da dimensão do indivíduo, da cognitiva, da identidade, da ética, das concepções e dos saberes profissionais.

Essa multiplicidade de perspectivas reflete-se nas políticas públicas e nas práticas de formação, que muitas vezes carecem de uma integração coerente para atender às demandas específicas da educação profissional e tecnológica. A expansão dessa modalidade de ensino no Brasil, profundamente vinculada ao desenvolvimento industrial, exige docentes preparados para lidar com as complexidades e especificidades desse campo. Entretanto, persistem lacunas na formação inicial e continuada, que frequentemente negligenciam a intersecção entre os conhecimentos técnico-científicos e pedagógicos.

Neste contexto, este artigo analisa as práticas e teorias envolvidas na formação de professores para a educação profissional, com ênfase nos modelos de desenvolvimento profissional e nas políticas públicas que norteiam essa formação. Adotou-se uma metodologia exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Conforme Amado (2017), esse enfoque permite captar a complexidade e dinamicidade dos fenômenos educativos. A seleção das fontes considerou a relevância e a representatividade de autores clássicos e contemporâneos no campo do desenvolvimento profissional, como Unruh e Turner, Katz e Gregorc, Feinian e Floclen, Sikes, Burke *et al.*, Vomk e Huberman, Bolam, Leithwood, Gonçalves e Fessles, além de Formosinho. O corpus documental incluiu ainda legislações brasileiras e publicações que retratam a expansão da educação profissional e tecnológica no país.

A pesquisa apresenta um panorama dos modelos de formação de professores em seu desenvolvimento profissional, seguido por um levantamento um histórico da formação docente no Brasil, pautado na legislação educacional brasileira. Examinamos a expansão da educação profissional e tecnológica e seus reflexos nas políticas públicas e na legislação relacionadas à preparação de docentes para cursos técnicos e tecnológicos, considerando também a influência e a necessária articulação com a indústria.

O que se percebe é que as inúmeras propostas existentes a respeito do tema, nos induz a perceber a concomitância entre o processo e o percurso de carreira e nos faz refletir sobre a importância de uma formação que agregue teoria e prática, conhecimento específico e pedagógico na formação do docente que atua na educação profissional, nos cursos técnicos e

tecnológicos e evidenciar como as políticas e práticas de formação podem ser aprimoradas para construir uma base sólida que permita aos docentes atuar com competência nos cursos técnicos e tecnológicos, promovendo uma educação que responda às necessidades contemporâneas de forma integrada e eficaz.

## **MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

As diversas propostas existentes a respeito do desenvolvimento profissional dos professores - Unruh e Turner, Katz e Gregorc nos anos de 1970, Feinian e Floclen, Sikes, Burke e Alii, Vomk e Huberman nos anos de 1980, passando por Bolam, Leithwood, Gonçalves e Fessles nos anos de 1990 e Formosinho em 2000 - nos induz a perceber a concomitância entre o processo e o percurso de carreira docente.

Com o passar dos anos, na carreira docente, os professores acabam adquirindo competências diferenciadas um dos outros o que nos deixa convictos de que a cada tipo de docente, ou grupo deles, desde que com as mesmas competências, é necessária uma formação distinta, posto estarem em níveis de desenvolvimento diverso.

Em 1985, Sikes apresentou seu modelo de desenvolvimento profissional que estaria centrado nas etapas de vida do professor, estabelecendo período de idades para cada uma das 5 (cinco) etapas que concebeu, ou seja, a de entrada na carreira, a de transição, a da maturidade, o do não exercício das funções docentes e, a última, aquela próxima a aposentadoria. Cada etapa com características diferentes (Sikes, 1992). No entanto, o modelo de Sikes não considera as mudanças nas necessidades de formação docente, especialmente no contexto da educação profissional, que exige uma articulação mais eficaz entre competências técnicas e pedagógicas, voltadas para as demandas do setor produtivo.

Huberman (1989) também estruturou seu modelo de desenvolvimento profissional em 5 etapas, coincidente em termos de tempo, mas não em idade e sim no período de atuação na profissão de docente. São elas: fase de adaptação, fase de estabilização, a de experimentação ou diversificação e reenquadramento, a fase da serenidade e distanciamento afetivo e a fase do desinvestimento. Entretanto, faltou uma conexão mais explícita com as especificidades da educação profissional, onde os professores muitas vezes precisam adaptar suas práticas às mudanças tecnológicas e às exigências do mercado de trabalho.

Se compararmos os dois modelos, pode-se verificar que a ideia é a mesma. A primeira etapa de Sikes (1992), a entrada na carreira que se dá, normalmente, dos 21 aos 28 anos coincidindo com o término da graduação, ou seja, início da vida profissional. O mesmo conceito

aplicado por Huberman (1989) que o nomeia do primeiro ao terceiro ano de profissional. E assim se sucedendo até a última fase, quando Sikes nomeia próxima da aposentadoria e este o de desinvestimento.

O Modelo de Leithwood (1990) se baseou, em sua essência, nos modelos de Sikes e Huberman, seus precursores, unindo as dimensões profissional, psicológica e o da carreira: as fases do início da carreira, da estabilização, dos desafios, da plataforma profissional e do preparo da jubilação. Embora abrangente, o modelo de Leithwood não aborda de maneira profunda as implicações das novas demandas do setor produtivo e a necessidade de uma formação docente que também contemple aspectos relacionados à educação profissional e tecnológica.

Steffy *et al.* (2000) em seu modelo, também estabelece fases, assim como os anteriores e dentro de uma cronologia similar, atribuindo conceitos fundamentais de reflexão e capacidade de decisão como fatores de desenvolvimento dos professores. São denominadas de professor principiante na primeira fase, professor aprendiz na segunda, na terceira fase professor especialista, a quarta fase onde a maioria dos professores encerra sua carreira, professor distinto na quinta fase e última fase, professor jubilado. Este modelo, porém, não detalha como a reflexão e a capacidade de decisão podem ser incorporadas nas práticas de formação continuada dos professores da educação profissional, que necessitam de uma formação mais prática e contextualizada.

Com base na revisão de Sparks e Loucks-Hourley (1990), Formosinho (2009) aprofunda, com enfoque próprio, os modelos de desenvolvimento profissional dos professores, enumerando cinco tipos: o desenvolvimento profissional autônomo, o baseado na observação e supervisão, aquele através do desenvolvimento curricular e organizacional, o através do treino e, por último, aquele adquirido através da investigação. No entanto, o modelo de Formosinho carece de um enfoque específico para a educação profissional, que exige uma integração maior de aspectos técnicos e pedagógicos para atender tanto às demandas sociais quanto às exigências do mercado.

Sintetizamos no Quadro 1, a seguir, as principais características e etapas de desenvolvimento profissional propostas por cada autor:

Quadro 01- Etapas de desenvolvimento profissional.

Modelo/autor	Ano	Características principais	Etapas do Desenvolvimento
Unruh e Turner; Katz e Gregorc	1970	Foco no crescimento profissional e nas competências ao longo da carreira.	Não especificado.

<b>Sikes</b>	1980	Modelo baseado em fases da vida do professor.	Entrada na carreira. Transição. Maturidade. Não exercício.
<b>Huberman</b>	1980	Modelo baseado em períodos de atuação na carreira docente.	Próxima à aposentadoria Adaptação. Estabilização. Experimentação ou Diversificação. Serenidade. Desinvestimento.
<b>Leithwood</b>	1990	Integração de dimensões psicológicas, profissionais e de carreira.	Início da carreira. Estabilização. Desafios Plataforma Profissional. Jubilação.
<b>Steffy et al.</b>	2000	Ênfase na reflexão e na capacidade de decisão, com fases cronológicas da carreira docente.	Principiante. Aprendiz. Distinto Especialista. Jubilado.
<b>Formosinho</b>	2009	Expande os modelos anteriores, identificando cinco tipos de desenvolvimento profissional: autônomo, supervisão, currículo, treino, investigação.	Não especificado

**Fonte:** Elaboração Própria dos autores (2024).

Esses modelos de desenvolvimento profissional demonstram a similaridade de ideias, com enfoques diferentes em termos de peculiaridade em relação ao conceito de onde começa a formação profissional: se na fase de início de carreira ou na fase inicial de formação antes do início como docente, o que nos permite compreender o processo evolutivo da carreira docente nas últimas décadas e refletir sobre o processo histórico da formação profissional e as lacunas existentes nos modelos de formação docente. A necessidade de uma abordagem mais integrada e flexível, principalmente para a educação profissional precisa integrar conhecimentos técnicos e pedagógicos, respondendo tanto às exigências do setor produtivo - que historicamente esteve diretamente envolvida com o desenvolvimento da indústria brasileira - quanto às transformações sociais e econômicas do país.

## A INDÚSTRIA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Para estabelecer um vínculo entre a indústria, a formação profissional e os modelos de desenvolvimento profissional dos professores se tornam necessárias considerações de como esses elementos interagem e se complementam no contexto educacional e como podem influenciar a qualidade do ensino e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho.

A indústria, como força motriz da economia, exige uma força de trabalho cada vez mais qualificada e adaptável às rápidas mudanças tecnológicas e de mercado. Essa demanda pressiona o sistema educacional a formar profissionais com competências

alinhadas às necessidades do setor produtivo. Neste cenário, a formação dos professores deve ser constantemente atualizada para atender a essas exigências, capacitando os futuros trabalhadores a serem eficientes e inovadores (Hargreaves, 2003).

Essa sinergia entre indústria e formação profissional resulta em uma força de trabalho qualificada, capaz de contribuir para a inovação e a competitividade industrial. Desta forma, a conexão entre a indústria e a formação profissional, por meio dos modelos de desenvolvimento profissional dos professores, se torna importante para alinhar o currículo educacional com as demandas do mercado. Pinheiro (2017) afirma que professores bem preparados, que participam ativamente de programas de desenvolvimento profissional, são mais capazes de entender as necessidades da indústria e transmitir esse conhecimento aos seus alunos. Isso resulta em um ciclo virtuoso onde o ensino se torna mais relevante, e os estudantes são formados com habilidades que suprem as demandas do mercado de trabalho.

Como podemos perceber, os modelos de desenvolvimento profissional dos professores orientam a melhoria contínua das práticas pedagógicas, objetivando compreender e aprimorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, os resultados educacionais dos estudantes (Pinheiro, 2017). A eficácia desse processo está diretamente ligada à sua capacidade de se alinhar com as demandas industriais, assegurando que a formação dos professores prepare uma força de trabalho verdadeiramente qualificada e adaptável. Entretanto, nem sempre foram esses modelos que se tornaram a base de sustentação para a criação das indústrias no Brasil.

Assim foi que a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 teve um cunho muito mais social, premido pelas necessidades industriais brasileiras, até por que, à época, apenas engatinhava. Na verdade, já no final do século XIX, os lucros dos grandes produtores de café começaram ser direcionados para as indústrias localizadas no Rio de Janeiro e São Paulo, indústrias estas de produtos primários, de fácil elaboração, como tecidos e calçados.

Durante muitos anos, a industrialização brasileira seguiu em compasso de espera influenciada pela Revolução de 1930 e marcada que foi pelo impacto da depressão mundial causada pela crise de 1929. Somente no primeiro governo do Presidente Getúlio Vargas, no final da década de 1930 e início da de 40, a indústria começou a se desenvolver. A ideia de que o Brasil não poderia ser dependente de produtos importados e por estar parcialmente livres da pressão inglesa, então dominadora, e, aliada ao desenrolar da segunda grande guerra, proporcionaram condições favoráveis para o desenvolvimento da estagnada indústria brasileira (Bresser-Pereira, 1985).

A Constituição de 1937, em seu artigo 129, mantendo o mesmo caráter assistencialista de outras medidas direcionadas à educação, previa a fundação de institutos de ensino para formação profissional por parte do Estado e impunha como dever das indústrias e dos sindicatos, a criação de escolas aprendizes a jovens filhos de empregados ou de associados. Em 1938, o Ministério da Educação elaborou anteprojeto que regulamentava tal dispositivo e estipulava a criação das Escolas de Aprendizes Industriais.

Ainda em seu texto, a Constituição de 1937 mostra o entrelaçamento ensino/indústria deixando clara a finalidade dos institutos de formação profissional que objetivava o cumprimento, pela juventude, de seus deveres com a economia e a defesa da nação (Art.132).

Para atender as necessidades advindas da almejada industrialização, a mão-de-obra disponível precisava sofrer especializações de modo que a criação, em 1941, da Companhia Siderúrgica Nacional - CSN deixou patente a necessidade de criação de mão de obra que desenvolvesse as precisões das indústrias brasileiras que, por exemplo, ao invés de exportar minério de ferro para importar trilhos de trens, passasse a produzir no Brasil estes artefatos (Pinheiro, 2017)

Seguindo essa linha de raciocínio, o Decreto nº 4048, de 1942, instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, reconhecendo a importância do aprendizado profissional para o crescimento industrial. Posteriormente, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, refletindo a necessidade de alinhar o ensino brasileiro às demandas econômicas e industriais do país.

Na década de 1940, após a Segunda Guerra Mundial, muitos países europeus estavam com suas indústrias devastadas e precisavam importar produtos de outras nações, incluindo o Brasil. Esse contexto contribuiu para o fortalecimento da indústria local e destacou a urgência de uma formação profissional de alta qualidade para suprir a demanda por mão de obra qualificada e adaptada às novas exigências do mercado de trabalho (Pinheiro, 2017).

As décadas seguintes, marcadas pela abertura ao capital internacional e incentivos à implantação de indústrias multinacionais, foram decisivas para a continuação e confirmação do desenvolvimento da indústria. E um novo desafio passou a fazer parte da estratégia brasileira para esse desenvolvimento: a reforma do sistema de educação técnica, superior e tecnológica que garantisse o aumento da oferta do ensino profissional e que estivesse em condições de competitividade com o padrão internacional. Mais clara ficou a visão de a tarefa preparatória para a qualificação dos trabalhadores para o mercado ser do sistema educacional, reforçando a relação educação/economia, evidenciada pela premência das empresas em ter trabalhadores

com comprovada qualificação e, ao mesmo tempo, reconhecidos pelo sistema educacional (MEC, 2010).

As escolas, então, passaram a ser sinônimo de preparação para o mercado de trabalho redirecionando suas tarefas ao condicionamento das necessidades advindas das multifacetadas funções existentes no mercado empregador.

A existência das escolas públicas profissionalizantes, de forma explícita, vai ao encontro dos interesses do capital industrial, segundo o modelo vigente. Em decorrência do processo de mudança da sociedade, essas escolas vão se posicionando, de forma mais direta, vinculadas às políticas de desenvolvimento econômico estabelecido (MEC, 2010).

A partir daí, a função da escola como concebida na visão até então apregoada, tornou-se dividida e, assim, conceitualmente definidos tipos de escola, diferenciando-as conforme a origem de classe e a função destinada a elas na divisão social e técnica do trabalho.

Em 1961, através da Lei nº 4.024/61 é autorizado o funcionamento de cursos em caráter experimental, na concepção de Cursos Superiores de Tecnologia, e cria os Cursos de Engenharia de Operações, em atendimento às demandas do setor produtivo. Mas, somente em 1968, é criada a Lei Federal nº 5.540/68 que implanta a reforma universitária, criando cursos profissionais de curta duração, que proporcionavam habilitações intermediárias de nível superior. Posteriormente, os cursos de engenharia de curta duração, viaram s ser extintos, em 1977, por decisão do governo federal.

Dois anos após a Lei Federal 5.540/68, foi criada a primeira Faculdade de Tecnologia do Brasil, em Bauru São Paulo, sendo os Cursos Superiores de Tecnologia expandidos, até 1978, em número de 28 (SETEC/MEC 2011).

As escolas profissionalizantes, desta forma, passaram a constituir-se um suporte fundamental e estratégico para a indústria brasileira manter-se competitiva. As inovações tecnológicas, que implementadas e incorporadas constantemente às indústrias, fazem o mercado tornar-se cada vez mais competitivo, exigente e complexo, fazendo com que a educação profissional contribua de forma inequívoca para o crescimento industrial, indo ao encontro aos seus interesses quando qualifica mão de obra, cria novas baias de crescimento econômico e, fundamentalmente, cria e aprofunda conhecimentos.

Mesmo com a crise dos preços altos do petróleo e a recessão internacional no início dos anos de 1970, o Brasil opta por manter as diretrizes enunciadas no seu Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico - PNDE para aquela década, privilegiando o desenvolvimento

econômico, o que inegavelmente contribuiu para mudanças na política de educação profissional (MEC/SETEC, 2010).

As mudanças introduzidas no ensino brasileiro, em 1996, provocaram alterações significativas no contexto educacional, posto que os anos finais da década de 1980 e até meados da de 1990 haviam sido marcados por níveis altíssimos de inflação, total descontrole da economia, provocando sua retração e, por consequência, desaceleração do desenvolvimento.

Com uma vertente mercadológica, o ensino profissionalizante, seja ele de nível superior ou técnico, precisa atender às necessidades da economia e do desenvolvimento da indústria e, para isto, contam com a formação de profissionais que sejam formados em instituições especializadas, que os permitam atuarem com competência em seus postos de trabalho (Pinheiro, 2017).

Convergingo para esta posição, a legislação promoveu a regulamentação da educação profissional, alterando a concepção de cursos técnicos e consolidando os cursos superiores de tecnologia, que tiveram um reforço substancial com a nova legislação (MEC/SETEC, 2008), ao mesmo que se defrontava com a problemática que envolvia qualificação apropriada de professores para atuarem nos cursos técnicos e tecnológicos.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

A formação de professores que atuam nos cursos da Educação Profissional e Tecnológica tem suscitado debates e fóruns de discussão de pesquisadores, embora ainda sejam poucas as produções científicas sobre essa temática no Brasil (Urbanetz, 2012).

A história mostra que esta situação não é nova. A preocupação com o desempenho profissional sempre teve maior importância que a formação para a docência. A crença de que o conhecimento específico bastaria a quem quisesse ensinar, sobrepujou o preparo pedagógico do professor ou a qualidade didática de sua aula (Masetto, 1998). Mais tarde, com o modelo de Humboldt utilizado nas Universidades, o pedagógico continuou relegado à segundo plano, em nada acrescentando às necessidades formativas dos docentes.

Na educação profissional, os primeiros registros dessa deficiência datam de 1917, com a criação da Escola Normal de Arte de Ofícios Wenceslau Brás. Embora tenha formado, inicialmente, professores para trabalhos manuais e poucos para escolas profissionais, foi, sem dúvida, o primeiro passo para gerar atenção para a formação de docentes do segmento profissional (Peterossi, 1994),

Na década de 1930 e até a década de 1950, embora a necessidade de formação de mão-de-obra especializada de docentes para atender as universidades começasse a ser suprida, via cursos de pós-graduação, a formação pedagógica ainda estava longe de ter seus melhores desempenhos (Berbel, 1994) continuando desta maneira até a década de 1970, com características ainda pouco voltadas para o avanço pedagógico.

Algumas iniciativas tomadas pelo governo brasileiro foram sendo implantadas, mas todas sem muita consequência prática. Entre elas estão a Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto Lei 4073/42 e a Portaria Ministerial 141/61, que definiu normas para registros de professores do ensino industrial e a aprovação do curso especial de educação técnica em cultura feminina, destinado a formar o magistério de economia doméstica e trabalhos manuais (MEC/SETEC, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, em seu artigo 59, revogada mais tarde pela Lei nº 5.692, de 1971, estabeleceu para formação de professores, cursos especiais de educação técnica - para disciplinas do ensino técnico- caminho este diferente para os que quisessem seguir o magistério do ensino médio, o que representou significativo avanço para a democratização do ensino, estabelecendo a articulação entre o ramo secundário e técnico e dando a devida equivalência, para fins de acesso, ao ensino superior. Mas também de pouca significância prática posto só ter sido regulamentada ao final da década de 1960.

Neste período, a Portaria Ministerial 141/61 foi elaborada como primeiro dispositivo para regulamentação dos cursos especiais aludidos na LDB 4.024/61, definindo sua aplicabilidade e objetivos, estabelecendo normas para registro do professor de ensino industrial, contemplando os diplomados em nível superior ou em nível técnico, quando em seus currículos estivessem explícitas disciplinas destinadas a lecionar.

A criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais em 1965 que, nos seus objetivos, incluía a formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial, foi mais um avanço na qualificação dos docentes de ensino profissional (Pinheiro, 2017).

A partir de 1997, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), no seu Centro de Formação, passou a ministrar o Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional em Nível Médio, tendo proporcionado formação pedagógica a engenheiros e outros profissionais que atuavam no próprio SENAI (Gatti, 2008).

Essas foram algumas das tentativas em determinar as atribuições e competências mínimas para o magistério, mas a falta de professores especializados com nível universitário

acabou por deitar à terra todos os esforços neste sentido, sendo substituídos por exames de suficiência a serem aplicados por instituições oficiais e de ensino superior. Esta carência de profissionais habilitados foi determinante para que o Ministério da Educação fosse autorizado a coordenar cursos superiores de formação de docentes para o ensino industrial (MEC/SETEC, 2008).

A situação de ausência de pessoal docente qualificado já vinha se constituindo num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulavam a expansão da educação profissional no Brasil, refletindo diretamente na qualidade e quantidade de mão de obra especializada, tão necessária ao desenvolvimento industrial.

## **POLÍTICA GOVERNAMENTAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA**

Como podemos perceber, a expansão da Educação Técnica e Profissional, neste século e século passado, esteve aliada ao crescimento da indústria e da economia brasileira. O crescimento dos Institutos Federais de Educação, considerado como instituição de referência nacional na formação de profissionais, ao mesmo tempo em que ampliou oferta de vagas, trouxe à tona uma problemática: a carência de docentes com qualificação acadêmica e pedagógica.

A exigência de uma formação específica para profissionais de nível superior atuar na educação profissional, através de programas especiais de formação pedagógica, constantes na Resolução CNE/CEB nº 02/97, por vezes é negligenciada pelas políticas públicas e por muitos professores que, com relativa experiência profissional (Fernandes, 2004) acreditam que o domínio da prática supera a formação didático-pedagógica (Abreu, 2009). Ainda dentro desta ótica, Saviani (2009) já demonstra que há preocupação das universidades frente à prevalência de conhecimentos em detrimento da aplicação de técnicas didático-pedagógicas.

Desde a independência do Brasil, a formação de professores passou por vários períodos (Saviani, 2009; Nóvoa, 1997), marcados pela criação dos cursos de Letras, da Escola Normal e dos Institutos de Educação e Escolas Superiores. Embora se destinassem à mesma causa, contavam com dois modelos distintos: um pautado na cultura geral e conhecimento específico, predominante nas Universidades e o outro, na formação didático-pedagógica, que predominava nas Escolas Normais.

No início do século XX, quando da criação, via decreto nº 7.566/1909, assinado pelo então presidente da república Nilo Peçanha, das Escolas de Aprendizes Artífices, é que se pode

entender como origem, de um modo em geral, da rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MEC, SETEC, 2008).

As Escolas de Aprendizes Artífices, em seu âmago, tinham como objetivo a necessidade de prover as classes proletárias de condições que pudessem garantir sua sobrevivência, o que pode ser afirmado quando evidenciado no próprio Decreto de 1909, ao lá estar apostado, "ipsis litteris", prover os "desfavorecidos da fortuna", demonstrando claramente o caráter assistencialista da iniciativa governamental. Escola visivelmente direcionada para a qualificação de mão de obra tinha embutido em suas intenções o controle dos jovens em situação de risco social, jovens mais susceptíveis a vícios e hábitos considerados danosos à sociedade (MEC, 2010).

Subordinadas, em seu início, ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, embora já constasse nas normas dessas escolas todos os deveres do professor, ainda não havia qualquer referência à formação profissional docente. Os primeiros registros relativos à formação de docentes técnicos datam de 1917, (Peterossi, 1994), em uma escola do Rio de Janeiro.

Após 20 anos sob jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, a tutela das Escolas de Aprendizes Artífices passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930.

Ainda na década de 1930, a preocupação com as ações sociais lideradas pela igreja e abarcadas pelo governo, determinaram a criação da Escola de Serviço Social no Estado de São Paulo, constituindo-se uma das primeiras escolas na colaboração para a formação e inclusão no mercado de trabalho de profissionais necessários à atividade das assistentes sociais (IFES, 2010).

Após criação do Ministério de Educação, sete anos depois, as Escolas de Aprendizes são transformadas nos liceus industriais e assim permaneceram até 1942, um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio. Neste ponto, os liceus passam a se chamar Escolas Industriais e Técnicas e somente em 1959, Escolas Técnicas Federais, que passam a ter autonomia didática aumentando, gradativamente, a formação de técnicos, muito requisitados pela indústria automobilística em fase de desenvolvimento nos anos finais da década de 1950 e iniciais da década de 1960 (Bresser-Pereira, 1985).

Com o passar dos anos, começa a ser criada uma rede de escolas agrícolas, denominadas de Escolas Agrotécnicas Federais, tendo como modelo a escola fazenda. Muito embora sendo escolas, ficaram sob responsabilidade do Ministério da Agricultura, por assim darem mais valor

à visão "agrotécnica" que à "escola". Posteriormente, em 1967, essas escolas passam para gestão do então Ministério da Educação e Cultura (Decreto-Lei N.º 9.613, 1946).

Pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, das escolas federais existentes, três delas, a do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET que passam a ter os mesmos objetivos conferidos a instituições de educação superior, devendo atuar como autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura ofertando cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas e na realização de pesquisas na área tecnológica.

Com base nesta lei e por ela referendada, os CEFET's são impulsionados a ofertarem, primordialmente, cursos superiores, deixando à responsabilidade de instituições privadas, a questão dos cursos técnicos. Como consequência, a atenção se voltava toda para a preparação dos alunos do curso médio para o ingresso no estudo universitário. Esta visão e suas ações vigoraram durante vários anos e somente em 2004 as políticas do governo federal se redirecionam para os cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Nesse contexto, a preocupação com a preparação de docentes com competência para lecionar em cursos técnicos e tecnológicos passou a fazer parte das discussões governamentais, abrindo condições para elaboração de várias leis, decretos, pareceres e portarias que vieram a reger a formação destes profissionais.

A Lei Federal nº 8.948/94 que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica em seu artigo 3º transforma as Escolas Técnicas Federais, em Centros Federais de Educação Tecnológica, abrindo caminho para a edição da Resolução nº 02, de junho de 1997, que 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. Esta Resolução, em seu artigo 1º, estabelece que a formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, seja feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica.

Em 1998, preocupado com o crescente número de pedidos para criação de novas unidades de ensino profissional e seus custos de manutenção, o governo federal brasileiro, publica a Lei nº 9.649/98 onde determina que a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-

governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino, ou seja, não inviabilizando a criação dos centros tecnológicos, mais não se responsabilizando, economicamente falando, por sua manutenção.

A falta de profissionais qualificados para trabalhar em certas localidades e matérias, mais uma vez fica evidenciado no parágrafo único do artigo da Lei 9.649/98, ao citar que os programas em referência se destinam a suprir a falta de professores habilitados nas escolas, demonstrando a preocupação maior com a formação específica.

Mesmo assim, em 1999, via Portaria MEC nº1.647/99 (dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional), do Parecer CNE/CEB nº 16/99 (trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico) e da Resolução CNE/CEB nº04/99 (institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico), trata do credenciamento de centros de educação tecnológica e autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Avançando mais um pouco, o Decreto 5154/2004 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e passa a ser de fundamental importância para educação profissional, ao tratar, no seu artigo 2º, a premissa da indissociabilidade entre teoria e prática, muito embora a Resolução 02/1997 já estabelecesse e garantia estreita e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias à docência, sendo vedada a oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa.

A necessidade cada vez maior de crescimento da indústria brasileira, a procura mais acentuada por cursos técnicos e tecnológicos foram determinantes para que em sua política educacional, o governo se preocupasse um pouco mais com a formação dos docentes que atuam nos centros de formação profissional, emitindo a Lei nº. 11.741/2008. Esta altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, determinando, ainda, que este segmento da educação abrangerá os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, definiu, em seu bojo, características e objetivos da rede e do Instituto, enfatizando a excelência na oferta de ensino de formação inicial e continuada, na educação técnica e tecnológica e nas áreas de ciências e matemática, constituindo-se em centro de excelência na oferta de ensino de ciências e estimulando o desenvolvimento voltado à investigação empírica para tornar-se centro referência de oferta de ensino público. E, ainda, tendo como objetivo ministrar cursos de educação superior, cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica para a formação de professores da educação básica e profissional.

A Lei nº 13.415/17, que reforma o Ensino Médio, introduziu a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber para lecionar em áreas relacionadas à sua formação ou experiência. Esta alteração, prevista no artigo 6º da lei, modifica o artigo 61º da Lei nº 9.394/96, permitindo que profissionais com experiência ou titulação específica possam ensinar em suas áreas de expertise (Brasil, 2017) critica a reforma por negligenciar a formação docente e a posição do trabalhador na sociedade capitalista.

Adicionalmente, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. O capítulo XVII desta resolução destaca que a formação inicial para a docência na Educação Profissional e Tecnológica - EPT de nível médio deve ocorrer em cursos de graduação ou programas de licenciatura, em conformidade com a legislação e normas do Conselho Nacional de Educação. A resolução também ressalta que a formação do docente da EPT deve incluir não apenas o domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem, mas também o desenvolvimento de competências profissionais e o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área, permitindo assim, que profissionais com notório saber sejam admitidos para docência, na ausência de licenciatura específica e experiência comprovada (CNE, 2021). Embora esta tentativa vise equilibrar a oferta de ensino com a qualificação dos docentes, pode enfrentar desafios relacionados à uniformidade e à qualidade da formação pedagógica (Vieira; Sampaio; Oliveira ,2023).

Para uma melhor compreensão deste histórico, apresentamos no quadro 2 a evolução das políticas e estruturas da educação profissional com os desenvolvimentos na formação de professores, destacando como cada avanço em uma área influenciou a outra ao longo do tempo.

Quadro 2- evolução das políticas e estruturas da educação profissional com os desenvolvimentos na formação de professores.

Período/Ano	História da Educação Profissional	Formação de Professores para Educação Profissional
-------------	-----------------------------------	--

1909	Criação das Escolas de Aprendizizes Artífices pelo Decreto 7.566/1909, iniciando a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.	Primeiros registros da deficiência na formação de professores com a criação da Escola Normal de Arte de Ofícios Wenceslau Brás.
1930	Mudança de jurisdição das Escolas de Aprendizizes Artífices para o Ministério da Educação e Saúde Pública.	Formação pedagógica ainda insatisfatória; primeiras tentativas de regulamentação através da Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto Lei 4.073/42.
1930s-1950s	Criação de liceus industriais e transformação das Escolas de Aprendizizes em Escolas Industriais e Técnicas.	Formação pedagógica para professores ainda em desenvolvimento, com cursos de pós-graduação iniciando a qualificação docente.
1965	Criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais, focada na formação técnica-industrial.	Portaria Ministerial 141/61 estabelece normas para formação de professores e cursos técnicos.
1971	Lei nº 5.692/71 reformula a educação profissional, substituindo a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61.	Avanços na formação de docentes com a introdução de cursos especiais para a educação técnica, porém com eficácia limitada.
1997	Criação do Programa Especial de Formação Pedagógica do SENAI, ampliando a formação pedagógica para profissionais atuantes.	SENAI inicia a formação pedagógica específica para docentes da educação profissional em nível médio.
2004	Decreto 5.154/2004 estabelece diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a educação profissional.	Continuação das reformas na formação de docentes, enfatizando a integração entre teoria e prática.
2008	Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008).	A Lei nº 11.741/2008 reestrutura a formação docente, enfatizando a formação inicial e continuada para o ensino profissional.
2017	Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) permite a contratação de profissionais de notório saber para lecionar.	Lei nº 13.415/17 (art. 6º) autoriza profissionais com notório saber para ensinar áreas afins.
2021	Resolução CNE/CP Nº 1 define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica.	Formação inicial deve ser em cursos de graduação ou licenciatura; admite-se notório saber na falta de licenciatura específica (CNE, 2021).

**Fonte:** Elaboração Própria dos autores (2024).

Como podemos perceber, a evolução da educação profissional e da formação de professores no Brasil ilustra um processo de adaptação contínua às mudanças econômicas e sociais. Desde suas origens, a educação profissional buscou alinhar-se com as demandas da indústria, enquanto a formação de professores tem avançado gradualmente para atender essas demandas. A criação de redes e instituições dedicadas à educação técnica e tecnológica representa um passo significativo para garantir que a formação docente seja adequada e eficaz. Apesar dos avanços, a integração contínua entre teoria e prática e a formação de docentes

especializados permanecem como desafios para a melhoria contínua da educação profissional no Brasil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Depreende-se, assim, que o início da trajetória da educação profissional, no início do século XX, surgiu com o objetivo de qualificar a mão de obra proletária e controlar jovens em situação de risco social, preparando-os para o mercado de trabalho emergente. O estabelecimento da Escola Normal de Arte de Ofícios Wenceslau Brás em 1917 marcou um avanço inicial na formação de docentes para o setor profissional, embora suas iniciativas fossem limitadas.

Na década de 1930 e até a década de 1950, houve uma tentativa de formalizar e especializar a educação profissional com a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em liceus industriais e, posteriormente, em Escolas Industriais e Técnicas. Durante esse período, a formação pedagógica dos professores ainda enfrentava desafios significativos. A Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto Lei 4.073/42 - e a Portaria Ministerial 141/61 introduziram diretrizes para a qualificação docente, mas essas medidas ainda careciam de impacto prático. A regulamentação e a formação pedagógica continuavam a ser desafios, refletindo uma abordagem mais burocrática do que efetivamente transformadora.

O período de 1960 a 1970 trouxe avanços importantes com a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais em 1965, que incluiu a formação de instrutores e professores para o ensino técnico-industrial. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Portaria Ministerial 141/61 introduziram normas mais específicas para a formação docente, representando um esforço crescente para integrar a pedagogia às necessidades da educação técnica. Porém, a implementação prática dessas leis ainda foi lenta, refletindo uma falta de sincronização entre as diretrizes e a realidade educacional.

A partir de 1997, o SENAI implementou o Programa Especial de Formação Pedagógica, marcando um esforço mais robusto para alinhar a formação pedagógica às necessidades da educação profissional. O Decreto 5.154/2004 foi um marco importante, estabelecendo a integração entre teoria e prática, essencial para a formação de professores. Esses avanços demonstraram uma tentativa mais eficaz de conectar a formação docente com as demandas contemporâneas do mercado de trabalho.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela Lei nº 11.892/2008 e a Lei nº 11.741/2008 representaram marcos significativos na estruturação da educação profissional no Brasil. A formação de Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia visou oferecer educação técnica e tecnológica de alta qualidade, integrando cursos superiores e programas de formação pedagógica. A reestruturação evidenciou preocupação renovada com a qualidade da formação de professores e a adequação da educação profissional às necessidades do mercado laboral.

Vimos como a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) trouxe mudanças significativas ao permitir a contratação de profissionais com notório saber, visando flexibilizar a grade curricular e oferecer novas alternativas de formação aos estudantes. No entanto, diante das críticas quanto ao comprometimento da qualidade do ensino, em 2021, a Resolução CNE/CP Nº 1 estabeleceu diretrizes para a formação de professores na educação profissional e tecnológica. Mesmo assim, manteve a possibilidade de admissão de profissionais com notório saber, na ausência de licenciatura específica, buscando mitigar a falta de professores qualificados. Essa medida reflete uma tentativa de equilibrar a oferta de ensino com a qualificação dos docentes, mas pode enfrentar desafios relacionados à uniformidade e à qualidade da formação pedagógica. A inclusão de profissionais com notório saber, mas sem formação pedagógica formal, pode criar uma disparidade na qualidade da educação oferecida, uma vez que a formação pedagógica proporciona não apenas conhecimento específico, mas também a compreensão das práticas educacionais e das dinâmicas de sala de aula essenciais para um ensino eficaz.

Com o crescimento da oferta de cursos universitários e cursos de formação técnica e tecnológica, a formação pedagógica se faz necessária posto serem os alunos cada vez mais heterogêneos, partindo dos que têm maior preparo intelectual e emocional aos que, ainda jovens em demasia, podem estar imaturos em todos ou alguns aspectos, obrigando aos professores cada vez mais a estarem preparados para lidar com estas acentuadas polaridades comportamentais e contextuais.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Guacira Ribeiro de. Ressignificação da formação de professor de ensino técnico profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Revista Profissão Docente On Line**, Uberaba, n. 21, p. 114-132, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia do ensino superior**: realidade e significado. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível

em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm). Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Regulamenta a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>. Acesso em: 19 ago. 2024.

Brasil. **Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-norma-pe.html>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 19 ago. 2024.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm). Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Parecer nº 252, de 1969. Conselho Federal de Educação. In: **Currículos Mínimos dos cursos de graduação**. 4. ed. Brasília, 1981.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm). Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm). Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **CNE/CEB. Resolução nº 02, de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino fundamental e do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer0297.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer0297.pdf). Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 maio 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9649cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm). Acesso em: 19 ago. 2024.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. MEC/SETEC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1. Brasília, 2008.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: Concepção e diretrizes**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm). Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 614, de 14 de maio de 2013**. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera a Lei nº 11.526, de 4 de outubro de 2007; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/Mpv/mpv614.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Mpv/mpv614.htm). Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415/2017**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 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 jun. 2023

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. **Desenvolvimento e crise no Brasil 1930-1983**. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A, 1985

FERNANDES, C. M. **Formadores para a formação profissional**. Sinergia, v. 2, p. 31-37, 2004. Disponível em:  
[http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia\\_2001\\_n1/pdf\\_s/segmentos/artigo\\_05\\_v2\\_n1.pdf](http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2001_n1/pdf_s/segmentos/artigo_05_v2_n1.pdf). Acesso em: 19 ago. 2024.

FORMOSINHO, J. O. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (org.). **Formação de Professores: Aprendizagem e Ação Docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 37, n. 13, 2008. DOI:  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

HARGREAVES, Andy. **Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity**. New York: Teachers College Press. 2003.

LEITHWOOD, Kenneth. The principal's role in teacher development. In B. Joyce (Ed.), **Changing school culture through staff development**. USA: ASCD. 1990. p. 71-90

MASETTO, Marcos. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

NÓVOA, Antônio Sampaio. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: 21 out. 2022.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola. 1994.

PINHEIRO, A.B.M. **Concepções de Ensino e Desenvolvimento Profissional dos Docentes do Instituto Federal IFES Campus Cachoeiro de Itapemirim**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, na Especialidade em Formação de Professores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra. 2017.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: A formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educação**, v. 12, n. 37, p. 863-883, 2012.

VIEIRA, J. A.; SAMPAIO, D. D.; OLIVEIRA, G.S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: adversidades e instrumentalidade. **Revista Educação e Emancipação**, v. 16, n. 2, p. 222–248, 2023. Disponível em:  
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoaemancipacao/article/view/20847>. Acesso em: 19 ago. 2024.