

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PRE-SERVICE AND IN-SERVICE TEACHER TRAINING FOR VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Isaete Bezerra de Alencar¹

Elza Ferreira Santos²

RESUMO

Este artigo contextualiza a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e os dispositivos legais que a norteiam. O objetivo deste estudo é analisar a trajetória histórica, as bases normativas e os fundamentos teóricos da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, discutindo a efetividade dos dispositivos legais e das ações institucionais vigentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) para a consolidação de uma política de valorização docente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, que decorreu de um estudo mais amplo sobre Formação e Saberes Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, realizado pelo ProfEPT-IFS Campus Aracaju. A discussão teórica fundamenta-se nas contribuições de autores como García, Imbernón, Kuenzer, Moura e Pacheco. Os resultados permitiram inferir que, embora existam ações institucionais desenvolvidas pelo IFBA, como o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) e investimentos em formação *stricto sensu*, é relevante construir uma Política Institucional direcionada à Formação Docente que aproxime o professor da identidade da EPT e do projeto de educação emancipatória defendido pelos Institutos Federais.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada; Educação Profissional e Tecnológica; Saberes Docentes.

ABSTRACT

This article contextualizes Initial and Continuing Teacher Education for Professional and Technological Education (PTE) and the legal frameworks guiding it. The objective of this study is to analyze the historical trajectory, normative bases, and theoretical foundations of teacher education for Professional and Technological Education, discussing the effectiveness of current legal mechanisms and institutional actions at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Bahia (IFBA) regarding the consolidation of a teacher appreciation policy. This is a qualitative, bibliographic, and documentary research study derived from a broader study on Teacher Education and Knowledge for Professional and Technological Education, conducted by ProfEPT-IFS Campus Aracaju. The theoretical discussion is grounded in the contributions of authors such as García, Imbernón, Kuenzer, Moura, and Pacheco. The results indicate that, although institutional actions have been developed by IFBA—such as the People Development Plan (PDP) and investments in *stricto sensu* graduate education—it is essential to establish an Institutional Policy specifically directed at Teacher Education that aligns teachers with the identity of PTE and the emancipatory educational project advocated by the Federal Institutes.

Keywords: Initial and continuing education; Professional and Technological Education; Teaching knowledge.

RESUMEN

Este artículo contextualiza la Formación Inicial y Continua de Profesores para la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) y los marcos legales que la orientan. El objetivo de este estudio es analizar la trayectoria histórica, las bases normativas y los fundamentos teóricos de la formación docente para la Educación Profesional y Tecnológica, discutiendo la efectividad de los mecanismos legales y de las acciones institucionales vigentes en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía (IFBA) para la consolidación de una política de valorización docente. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, con enfoque cualitativo, derivada

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA – Salvador – Bahia – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-2300-2282> – alencarisalete@gmail.com

² Instituto Federal de Sergipe – IFS – Aracaju – Sergipe – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-7033-9048> – elza.ferreira@ifs.edu.br

Editor de seção: Éder da Silva Silveira

■ <https://doi.org/10.17058/rea.34.20865>

Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 34, p. e20865. 2026.

ISSN: 1982-9949

Submetido para publicação: 24/11/2025

Aceito para publicação: 21/08/2026



de un estudio más amplio sobre Formación y Saberes Docentes para la Educación Profesional y Tecnológica, realizado por el ProfEPT-IFS Campus Aracaju. La discusión teórica se fundamenta en las contribuciones de autores como García, Imbernón, Kuenzer, Moura y Pacheco. Los resultados permitieron inferir que, si bien existen acciones institucionales desarrolladas por el IFBA, como el Plan de Desarrollo de Personas (PDP) e inversiones en formación *stricto sensu*, resulta relevante construir una Política Institucional dirigida a la Formación Docente que aproxime al profesor a la identidad de la EPT y al proyecto de educación emancipadora defendido por los Institutos Federales.

Palabras clave: Formación inicial y continua. Educación profesional y tecnológica. Conocimientos docentes.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute questões relacionadas à formação de professores no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desdobramento da pesquisa denominada, “Formação e Saberes Docentes para Educação Profissional e Tecnológica”, que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), *Campus Aracaju*.

Inicialmente, enfatiza o contexto histórico da formação inicial e continuada, apresentando o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores, localizado na França. Posteriormente, contextualiza o dilema da formação de professores no Brasil, após a independência. O artigo também trata da formação continuada, a partir da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) (Brasil, 1996) e das Resoluções do CNE/CP nº 02/97, CNE/CP nº 02/2015, CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019), CNE/CP nº 02/2017, CNE/CP nº 04/2018, CNE/CP nº 2/2017 (Brasil, 2018), CNE/CP nº 01/2020 (Brasil, 2020) e CNE/CP nº 01/2021 (Brasil, 2021).

Posteriormente, é construída uma discussão sobre formação de professores à luz das perspectivas de García (1999) e Imbernón (2010). Seguida da discussão específica, direcionada à Formação Continuada de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, culminando com um breve relato sobre os dispositivos legais que regem a formação continuada para os professores no IFBA.

Com base no exposto, organizou-se o texto em partes integrantes e que dialogam entre si, conferindo organicidade à reflexão. Desse modo, foram sistematizadas três seções, além desta introdução e das considerações finais, que contextualizam os aspectos da formação inicial e continuada dos professores. Espera-se que este estudo contribua acerca da reflexão-ação-reflexão deste tema que merece destaque nos Institutos Federais e na Rede Federal de Educação do nosso país.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A necessidade de formação docente deriva de um contexto histórico social que antecede o século XXI. Foi preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986; *apud* Saviani, 2009).

No entanto, esse tema exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando após a Revolução Francesa, o problema da instrução escolar foi posto em evidência, o que culminou com o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores (Saviani, 2009). Em suma, as Escolas Normais foram criadas para atender demandas sociais após a Revolução Francesa.

Como destaca Saviani (2009),

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais (Saviani, 2009, p. 143).

Já no Brasil, o dilema da formação de professores emerge de forma nítida após a independência, quando se pretende organizar a instrução popular (Saviani, 2009). Desta maneira, o autor divide em seis períodos, a história da formação docente no Brasil nos últimos dois séculos, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Períodos na Formação de professores Saviani (2009)

Período	Descrição
Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)	Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigavam os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890,

	quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais
Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)	O marco inicial foi Reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939)	Reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).	Decreto Lei nº 1.190/1939, que resultou no modelo “esquema 3+1” adotado na Organização dos cursos de licenciatura e em Pedagogia.
Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)	Promulgação da Lei nº 5.692/71 que extinguiu a Escola Normal e instituiu a habilitação específica para o 2º grau para o exercício no magistério.
Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, tendo como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciaturas os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e adaptado a partir de Saviani (2009).

O marco regulatório para a formação de professores em cursos específicos destinados à formação de docentes para as “primeiras letras” foi a criação das Escolas Normais, no final do século XIX, como assevera Gatti (2009). Na época, essas escolas correspondiam ao ensino secundário e, somente em meados do século XX, ao Ensino Médio.

Como apregoa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), a Carta Magna da Educação, em seu Art. 26, a formação dos docentes para atuação na educação básica será:

...Far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

É importante ressaltar que o artigo acima admite que o ensino normal médio, na modalidade normal, é admitido como formação mínima para o professor atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Posteriormente, no art. 63, da referida Lei dispõe:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

O artigo acima dispõe que os institutos superiores de educação são espaços destinados a realizar os cursos formadores de profissionais para a educação básica, com ênfase na formação docente, manter programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica e fomentar programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Por conseguinte, o art. 63, inciso II da LDB nº 9.394/1996, foi esmiuçado pela Resolução CNE/CP nº 02/97 que tratou dos 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. Subsequente, houve a revogação da Resolução CNE/CEB nº 02/97 passando a vigorar a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que 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.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos professores da educação básica, Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, em relação à formação continuada, tem como um dos princípios, no Artigo 3º § 5º que:

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (Brasil, 2015).

Além disso:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015).

Logo, a formação continuada deve considerar os diferentes saberes e as diversas experiências de cada professor e está devidamente alinhada ao projeto Político Pedagógico da Instituição. Deve ter como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Além do mais, para a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a formação continuada compreende atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos,

programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica. Ou seja, a formação continuada não se resume a jornadas pedagógicas ou cursos realizados individualmente pelos professores.

Posteriormente, é promulgada a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), republicada por ter saído, no DOU de 23-12-2019, Seção 1, páginas 115-119. Com incorreção, retoma as ações realizadas no governo Temer de 2018, como por exemplo o não cumprimento com o Plano Nacional de Metas (2014-2024) que tinha metas direcionadas à valorização dos professores, por exemplo.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 também prevê algumas diretrizes, como a meta-16, que garante a “todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014b).

Segundo Lobo (2020), a Resolução CNE/CP nº 02/2019 tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, cujo princípio formativo é o desenvolvimento de competências e habilidades.

No que diz respeito aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, analisando e comparando as duas resoluções, Resolução CNE/CP nº 02/2015 e Resolução CNE/CP nº 02/2019: na primeira, foram destinadas de 1.000 horas a 1.400 horas e 300 horas para estágio curricular; enquanto, que o segundo dispositivo reduz para 760 horas, dividindo, 360 horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC - Formação, e 400 horas, à prática pedagógica na área ou componente curricular.

Sena e Souza (2023) afirmam que as novas diretrizes receberam inúmeras críticas e rechaçamento pelas representações civilmente organizadas de educadores e pesquisadores deste país, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Ainda para os pesquisadores, as entidades manifestaram-se contrárias a esta Resolução e se posicionaram em favor da Resolução CNE nº 02/2015, “por consideraram que esta trazia uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos

professores, que compreendia, além da formação docente, a carreira e as condições de trabalho, (Sena e Souza, 2023, p.10).

Em suma, esta diretriz foi mais um instrumento normativo de ataque à educação pública deste país, especificamente, à formação dos professores da educação básica. Por se tratar de educação básica, tal normativa atinge os professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Ora, como pensar em uma formação à luz da Resolução nº 2 20/12/2019, que coloca o professor como profissional fragmentado para atender às demandas de um “mercado” de trabalho, mas não as do mundo de trabalho, desconsiderando aspectos do materialismo histórico dialético da nossa concepção de EPT, além de uma formação aligeirada que desconsidera o pensamento educacional brasileiro, desprestigiando as identidades dos níveis e modalidades de ensino?

Como citado anteriormente, as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 2 20/12/2019, que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituíram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), coadunam com quatro Resoluções, a saber: CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, CNE/CP nº 04, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), CNE/CP nº 01/2020 que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, também conhecida como a BNC-Formação Continuada e a CNE/CP Nº 01, de 5/01/2021, que atualmente define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Como asseveram Ramos e Frigotto (2016), todas essas resoluções assim como os golpes de Estado e as contrarreformas educacionais do presente reafirmam o passado, porém, com novas determinações.

Para Sena e Souza (2023), o texto disposto pela Resolução CNE/CP nº 01/2020, ou seja, pela Resolução da BNC-Formação Continuada, é evasivo. No artigo 8º, apenas pontua que, para os docentes atuantes em modalidades específicas, a formação “deve ser organizada atendendo às respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução” (Brasil, 2020, p. 5).

A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 01/2021, destinou um capítulo para tratar da formação docente. Entretanto, atendem à lógica dos sistemas de ensino em que a educação é tratada como serviço e não como direito, ou seja, perde a lógica do caráter público das políticas educacionais, com incisivas mudanças grotescas na formação dos professores sob a perspectiva de atender a lógica mercadológica e privatista do modo de produção dominante, no caso, capitalismo.

As diretrizes estão na contramão dos movimentos de educadores e de entidades científicas da área. Para tanto, a seguir, dialogaremos com as ideias de García (1999) e Imbernón (2010), autores que estudam o tema discorrido pelas pesquisadoras.

Formação dos Professores para García (1999) e Imbernón (2010)

A formação de professores é compreendida pela sistemática da formação inicial (graduação) e formação continuada (a própria pós-graduação, cursos/eventos/pesquisas/reuniões, etc.) de natureza científica, institucional, pedagógica, extensionista, técnica. Em suma, a formação continuada é ampla e plural.

Segundo Romanowski (2009 p. 138): “A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos”.

Neste sentido, a formação continuada é fundamental para os profissionais da educação que vivem a dinamicidade do chão da escola em que trabalham os múltiplos sujeitos que participam deste contexto.

No caso específico dos professores que atuam na EPT, a formação continuada com foco nesta modalidade de ensino viabiliza com que estes tenham acesso a saberes que devido a sua formação inicial – licenciatura, bacharelado ou tecnólogo – tiveram acesso a saberes sobre a educação de uma maneira generalista ou ainda não tiveram acesso a saberes sobre educação, tampouco sobre EPT.

García (1999) apresenta sete princípios relacionados à formação continuada, como se observa no Quadro 2:

Quadro 2 - Sete Princípios para a Formação Continuada

Princípio	Descrição
A formação de professores deve ser concebida como um contínuo	Ainda que constituída por fases, a formação dos professores tem uma interdependência entre estas, ou seja, existe uma intrínseca ligação
A necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular:	Na prática, existe uma dissociação presente entre a formação de professores e os processos de mudança, muito embora ambos devessem andar juntos. Deve-se formar professores para a mudança, a inovação e o desenvolvimento. Educar é um processo de mudança.
A necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola	Em síntese, de acordo com esse princípio, a formação de professores precisa, necessariamente, estar vinculada aos contextos institucionais das escolas. A escola é considerada um espaço imprescindível à formação docente.
Necessária articulação entre os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores	Os conhecimentos da área específica de atuação do professor (História, Geografia, Matemática, etc.) precisam conversar com os conhecimentos pedagógicos (Didática, Filosofia da Educação, História da Educação, Metodologias, etc.).
Sustenta a necessidade da integração teoria e prática na formação de professores	Necessidade de construção da teoria a partir da prática e construção da prática sedimentada na teoria
Da necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva:	Ocupa-se do método de produção de conhecimentos, tanto na formação inicial como continuada. É preciso que haja congruência entre a forma como um conteúdo é ensinado (ao professor em formação) e o próprio conteúdo que o professor ministrará (quando no exercício da docência).
A individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores	Esse princípio sustenta que o processo de “aprender a ensinar” não é um processo homogêneo para todos os sujeitos

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e adaptado a partir de García (1999).

Sobre os últimos princípios, García (1999) transcende a concepção de professor enquanto sujeito e amplia a individualização para o coletivo de professores ou para instituição de ensino.

E para Imbernón (2010), a formação contínua deve ser colaborativa:

A colaboração a que nos referimos, no sentido de construir um conhecimento profissional coletivo, exige que se desenvolvam nessa etapa instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (Imbernón, 2010, p. 72)

Ainda para Imbernón (2010), a formação continuada se caracteriza por estar fundamentada no futuro em diversos pilares ou princípios. O Quadro 3 ilustra o pensamento do pesquisador:

Quadro 3 - Formação Continuada e seus Pilares

Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar, etc., juntamente com outros colegas ou membros da comunidade.
Ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente de formação (adequação das modalidades à finalidade formativa) para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto.
Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica.
Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas.
Elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação.

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras adaptado a partir de Imbernón (2010).

Conforme foi observado no quadro acima, Imbernón (2010) destaca alguns termos centrais nos pilares apresentados: colaboração, contexto, reflexão, interação, socialização, compartilhar, participativa, entre outros. Isto porque a formação continuada deve estabelecer-se vinculada ao contexto das práticas educativas, conjuntamente, com os demais profissionais e no processo contínuo de ação-reflexão-ação.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

De uma maneira contextual, Imbernón (2010) discorre que os estudos sobre formação continuada docente nos países latinos se originaram na década de 1970. Antes deste período, existiam muitas ações de formação continuada relevantes, porém, sem continuidade, conforme afirma o autor.

Porto (2000) esclarece ainda que quando se pensa em formação, duas grandes correntes se delimitam: a primeira, denominada de estruturante, aquela linha tradicional, constituída a

partir de uma racionalidade técnica; e outra, que aponta para a criticidade, a dialética e a reflexão. É na segunda abordagem que se inscreve a formação continuada para os professores da EPT.

Em qualquer nível e modalidade de ensino, exige-se que o professor esteja em constante aprendizado, justamente para atender às necessidades da sua área de formação inicial, da concepção de formação humana, imbricada no projeto societário educacional em disputa, *etc.* Tratando-se, especificamente, da Educação Profissional e Tecnológica, na qual o professor atua desde a educação básica até a pós-graduação, é latente esta exigência.

Machado (2008) diz que a formação docente atinge o nível mais complexo quando o professor deixa de ser um mero reprodutor/transmissor de conhecimentos acumulados e cria/produzir conhecimentos e soluções tecnológicas em sua respectiva área de conhecimentos. Para que as práticas pedagógicas aconteçam, independentemente dos níveis e da modalidade de ensino, é necessário que o professor esteja em constante processo de formação. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, reportamos a alguns pesquisadores que consideram como imprescindível a formação continuada para os professores.

Kuenzer (1999) elenca cinco eixos formativos pelos quais os professores do ensino médio profissional precisam passar:

- ✓contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- ✓institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não-escolares;
- ✓teórico-prático, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- ✓ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- ✓investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de educação (Kuenzer, 1999, p. 175).

É importante ressaltar que esta formação precisa estar ancorada na concepção de Educação Profissional e Tecnológica e no esteio da concepção do ensino médio integrado.

Moura (2008), além de mencionar os conhecimentos técnicos que o professor indiscutivelmente precisa possuir, chama à responsabilidade de cada um para as questões

políticas e para o diálogo com a sociedade. O professor precisa se sentir inserido em um contexto histórico social, pois ele também é um sujeito político. Nesse sentido, tanto a formação inicial quanto a formação continuada forjam o tipo de professor que se pretende formar para atender a determinado projeto social.

Para o autor, a formação do professor da Educação Profissional e Tecnológica deve passar por três eixos: a) formação didático-político-pedagógica; b) uma área de conhecimentos específicos e c) diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

Contribuindo com esta investigação, Pacheco (2012) define quatro eixos fundamentais à formação do professor da Educação Profissional e Tecnológica:

- a) Formação científica, com atenção voltada para as necessidades educacionais em cada eixo tecnológico, de integração entre ensino-pesquisa-extensão, da perspectiva interdisciplinar, do diálogo das ciências humanas e da natureza com a cultura e com os conhecimentos tecnológicos;
- b) Formação tecnológica, considerando a interação entre teoria e prática, a atual complexidade do mundo do trabalho, o aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, a exigência de maior atenção à justiça social, questões éticas e de sustentabilidade ambiental, necessidades sociais e alternativas tecnológicas;
- c) Formação didático-pedagógica, tendo em boa conta as especificidades históricas, sociológicas, filosóficas, econômicas, organizacionais e políticas da EPT, incluindo seus conteúdos, métodos, processos de avaliação, identidade de docentes e discentes, gestão de sistemas, redes e instituições e suas relações com o contexto econômico e social, com as políticas sociais e de desenvolvimento;
- d) Conhecimentos sobre o desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos territórios e sobre a diversidade dos sujeitos, das formas de produção e dos processos de trabalho dos diferentes *loci* onde os cursos ocorrem (Pacheco, 2012, p. 85-86).

Os eixos defendidos por Pacheco (2012) não devem se constituir isoladamente e de maneira fragmentada, pelo contrário, devem interagir permanentemente entre si e estar orientados a um constante diálogo com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

É dentro da perspectiva dos autores supracitados, que se debruçam sobre o estudo da formação continuada para o professor atuante na EPT, que elencamos a seguir o percurso metodológico, os resultados e as discussões dos dados deste recorte de pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para atender ao objetivo de analisar a trajetória histórica, as bases normativas e os fundamentos teóricos da formação docente para a EPT, discutindo a efetividade dos dispositivos legais e das ações institucionais vigentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica buscou fundamentar o estudo em material já publicado, enquanto a documental focou na análise de legislações e normas que não receberam tratamento analítico prévio, conforme as orientações de Gil (2021).

O percurso metodológico baseou-se no levantamento da literatura para o estabelecimento do referencial teórico (Laville e Dionne, 1999). Foram analisados marcos regulatórios como a LDB nº 9.394/96 e diversas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), especificamente as que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente.

Com base em material publicado por autores que estudam o tema e documentos normativos, tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa documental ocorreram mediante estudo de teses, dissertações, artigos, livros, leis e documentos de âmbito nacional e institucional, em repositórios específicos como o Observatório do Observatório do ProfEPT³, Portal de Periódicos da CAPES⁴, Portal do Planalto⁵, Portal do MEC⁶/ Conselho Nacional de Educação, Portal Institucional do IFBA⁷ e o Portal Institucional do IFBA- *Campus* Paulo Afonso⁸.

Para a realização da pesquisa nos portais citados foram utilizados os seguintes descritores de busca: 1) Educação Profissional e Tecnológica; 2) Formação do Professor na Educação Profissional e Tecnológica; 3) Saberes Docentes; 4) Formação continuada; 5) Formação Continuada do Professor na Educação Profissional e Tecnológica.

A análise dos dados seguiu uma perspectiva crítico-reflexiva, buscando identificar como as políticas institucionais de formação continuada para professores dialogam com as teorias de autores de referência na área, como García (1999), Imbernón (2010) e Saviani (2009).

³<https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/>

⁴<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez357.periodicos.capes.gov.br/index.php>

⁵<https://www4.planalto.gov.br/legislacao>

⁶<https://www.gov.br/mec/pt-br>

⁷<https://portal.ifba.edu.br>

⁸<https://portal.ifba.edu.br/paulo-afonso/>

Para a sistematização do estudo de caso sobre o IFBA, foram examinados dispositivos como a Resolução nº 13/2020, que institui o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) da instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DE DADOS

A seleção dos materiais para análise seguiu critérios de pertinência temática e recorte temporal. O tema central destacou a formação inicial e continuada de professores para a EPT, enquanto o recorte temporal abrangeu o período de 1996 a 2022. Esse intervalo de 26 anos justifica-se por permitir o acompanhamento desde a promulgação da LDB nº 9.394/96 até as recentes quedas orçamentárias e mudanças normativas (BNC-Formação) ocorridas até o ano de 2022.

Para a sistematização dos dados documentais coletados em portais oficiais, elaborou-se a seguinte tabela:

Quadro 4 - Documento, ano, descrição e meio de acesso

Nome do documento	Ano	Descrição	Meio de Acesso
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Portal do Planalto Site: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
Lei 11.892, de 29 de dezembro	2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.	Portal do Planalto Site: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm
Relatório de Gestão do IFBA	2020	Documento que apresenta aos órgãos de controle interno e externo, e à sociedade como a prestação de contas anual a que a Unidade Jurisdicionada está obrigada nos termos do parágrafo único do art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições da Instrução Normativa TCU nº 84/2020, Decisão Normativa TCU nº 187/2020, Guia para elaboração do Relatório de Gestão. (IFBA, 2021)	Portal Institucional do IFBA Site: https://portal.ifba.edu.br/proap
Relatório de Gestão Institucional do IFBA	2020	Documento que complementa o Relatório de Gestão do IFBA encaminhado ao Tribunal de Contas da União (TCU). Apresenta a	Portal Institucional do IFBA Site: https://portal.ifba.edu.br/proap

		sistematização do atual momento e do histórico institucional, demonstrando como os campi se encontram na dimensão enquanto Instituição de Ensino e suas atuações administrativas e financeiras, permitindo que decisões sejam tomadas de forma assertiva e dando suporte para o alcance da missão Institucional. (IFBA, 2021)	
Projeto Pedagógico Institucional do IFBA (PPI)	2013	Documento que reúne os pressupostos filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica da instituição. (IFBA, 2013)	Portal Institucional do IFBA Site: https://portal.ifba.edu.br/proen
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	2020-2024	Documento de orientação estratégica durante o período de vigência (2020-2024), no qual se evidenciam as diretrizes gerais que favorecerão o cumprimento da missão institucional. (IFBA, 2020)	Portal Institucional do IFBA Site: https://portal.ifba.edu.br/proen
Plano de Metas Institucional (PMI) do IFBA	2021	Ferramenta de gestão participativa e transparente que define e organiza as metas e objetivos de curto prazo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA,2022).	Portal Institucional do IFBA Site: https://portal.ifba.edu.br/prodin/a-prodin/pmi/documentos
Plano de Metas Institucional (PMI) do Campus Paulo Afonso	2021	Ferramenta de gestão participativa e transparente que define e organiza as metas e objetivos de curto prazo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA,2022).	Portal Institucional do IFBA Site: https://portal.ifba.edu.br/prodin/a-prodin/pmi/documentos
Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Biocombustíveis, forma Integrada.	2010	Documento Oficial do Curso (IFBA, 2012)	Portal Institucional do IFBA- Campus Paulo Afonso Site: https://portal.ifba.edu.br/paulo-afonso

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras (2025).

A discussão histórica, referendada em Saviani (2009), demonstrou que o dilema da formação docente no Brasil atravessou seis períodos distintos, culminando no atual “advento dos Institutos Superiores”. Os resultados revelam que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi um marco positivo ao integrar a formação ao cotidiano das instituições. Contudo, a análise documental das normativas posteriores, como a BNC-Formação (2019) e a BNC-Formação

Continuada (2020), aponta para um retrocesso: uma tendência à formação aligeirada e fragmentada, voltada a demandas de mercado em vez do mundo do trabalho.

No relato específico sobre o IFBA, a pesquisa identificou que a instituição possui uma base sólida para o desenvolvimento profissional por meio do Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), instituído pela Resolução nº 13/2020. Os dados obtidos evidenciam um expressivo investimento em formação *stricto sensu*, por meio de parcerias (*Minter e Dinter*) com universidades como UFPB, UNEB, UFBA, UNICAMP e UFRN. Além disso, destaca-se a oferta da Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica/Formação Pedagógica em 2018, visando suprir a carência de saberes pedagógicos entre bacharéis e tecnólogos.

Entretanto, a discussão dos resultados ressalta um ponto crítico: a vulnerabilidade financeira. Entre 2016 e 2022, a Rede Federal sofreu constantes cortes e “desinvestimentos” que impactaram diretamente as ações de formação continuada. Assim, conclui-se que, embora existam ações institucionais relevantes, a análise documental reforça a urgência de uma Política Institucional de Formação Continuada Docente consolidada e em Educação Profissional e Tecnológica. Tal política deve garantir que a formação não seja apenas um cumprimento de normas, mas um processo contínuo e colaborativo, conforme defendido por García (1999) e Imbernón (2010), aproximando o professor da identidade política e emancipatória defendida pelos Institutos Federais.

CONCLUSÃO

Situando-se no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esta pesquisa emergiu de inquietações acerca da Formação Inicial e Continuada de Professores que atuam nessa modalidade de ensino, problemática que afeta diretamente a identidade dos Institutos Federais. O estudo, que é um desdobramento de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no ProfEPT-IFS *Campus Aracaju*, que buscou analisar a trajetória histórica, as bases normativas e os fundamentos teóricos da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, discutindo a efetividade dos dispositivos legais e das ações institucionais vigentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

As discussões teóricas permitiram consolidar que a formação continuada deve ser compreendida como um contínuo colaborativo (García, 1999), incluindo a necessidade de integrar a formação aos processos de mudança e inovação. No mesmo sentido, esta formação deve estar alicerçada na reflexão coletiva e na resolução de situações problemáticas da prática

cotidiana (Imbernón, 2010). E para que o docente da EPT atinja seu nível mais complexo, ele deve transcender a condição de reprodutor de saberes para tornar-se um produtor de conhecimentos e soluções tecnológicas (Machado, 2008).

No âmbito específico da EPT, a pesquisa acrescentou os cinco eixos fundamentais de Kuenzer (1999) — contextual, institucional, teórico-prático, ético e investigativo —, a defesa de uma formação didático-político-pedagógica integrada ao mundo do trabalho (Moura, 2008). E, por fim, incorporou os quatro eixos propostos por Pacheco (2012) — científico, tecnológico, didático-pedagógico e socioeconômico — reforçam uma formação que promova diálogo permanente entre as ciências e a cultura dos territórios onde os cursos ocorrem.

Em relação ao IFBA, a análise documental revelou a existência de dispositivos legais sólidos, como a Resolução nº 13/2020, que institui o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP). Foram identificadas ações institucionais relevantes coordenadas pelas Pró-Reitorias de Ensino, de Administração e Planejamento, de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação e pela Diretoria de Gestão de Pessoas, com destaque para a oferta de programas de *Minter* e *Dinter* e cursos de formação pedagógica. Contudo, a pesquisa evidenciou que a continuidade dessas ações enfrenta barreiras críticas, como os cortes orçamentários e “desinvestimentos” ocorridos entre 2016 e 2022, além das pressões de normativas como a BNC-Formação, que tendem ao aligeiramento do ensino.

Depreende-se, portanto, que é determinante e salutar construir uma Política Institucional unificada direcionada à Formação Docente no IFBA, com ênfase na complexidade da Educação Profissional e Tecnológica. É necessário que os professores se aproximem da identidade institucional, aprofundando o debate sobre o trabalho como princípio educativo em seu sentido ontológico. Somente através de uma política de Estado consolidada, e não apenas de ações governamentais pontuais, temporárias e isoladas, será possível garantir que o processo de ensino-aprendizagem coadune com o projeto político de educação emancipatória e formação humana integral defendido pelos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997. 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. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13212-resolucao-cp-1997>. Acesso em: 19 ago. 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 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. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-do-cne>. Acesso em: 19 ago. 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-do-cne>. Acesso em: 19 ago. 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontin-uado/pdfs/1.1.20.ResolucaoFNDEN4_DE_17_DE_DEZEMBRO_DE_2018_BNCC_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 19 ago. 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 19 ago. 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 19 ago. 2026.

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. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_21.pdf. Acesso em: 19 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Portal da Legislação**. Brasília, DF: Governo Federal, [s. d.]. Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 20 jul. 2026.

CAPEL. **Portal de Periódicos da CAPES**. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez357.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 10 jul. 2026.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Instituto Federal da Bahia**. [s. d.]. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br>. Acesso em: 10 jun. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Campus Paulo Afonso**. [s. d.]. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/paulo-afonso/>. Acesso em: 20 jun. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Resolução nº 13, de 6 de julho de 2020**. Institui o Plano de Desenvolvimento de Pessoas no âmbito do Instituto Federal da Bahia, estabelece normas e fixa critérios para o afastamento do servidor para participação em ações de desenvolvimento. Salvador, BA: IFBA, 2020. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/dgp/outros/Resolucao13.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Sociedade & Conhecimento**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 31 jan. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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: 6 jun. 2023.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, UFRGS, 2007b.

OBSERVATÓRIO DO PROFEPT. **Observatório do ProfEPT**. [S. l.]: ProfEPT, [s. d.]. Disponível em: <https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/>. Acesso em: 10 jul. 2026.

PACHECO, Eliezer (org). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: propostas de diretrizes curriculares nacionais**. Brasília: SETEC; São Paulo: Moderna, 2012.

PORTO, Y. D. S. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente**. Educação continuada. Campinas: Papirus, v. 2, p. 11-33. 2000.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14 n. 40. Jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar.2022.

SENA, Francisco das Chagas de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no século XXI: mudanças e permanências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14545, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14545. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14545>. Acesso em: 29 jan. 2025.