



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS PARNAÍBA
CURSO LICENCIATURA EM QUÍMICA**

KARINE ALBUQUERQUE SILVA

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**PARNAÍBA
2026**

KARINE ALBUQUERQUE SILVA

DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso (artigo científico) apresentado como exigência parcial para obtenção do diploma do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Parnaíba.

Orientadora: Prof^a. Esp^a. Janete Cezar Ribeiro

PARNAÍBA

2026

DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Karine Albuquerque Silva¹
Janete Cezar Ribeiro²

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica ocupa um papel estratégico na formação de sujeitos para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade, exigindo docentes com formação que ultrapasse o domínio técnico. Nesse contexto, a formação continuada de professores torna-se elemento essencial para a qualidade do processo educativo. Este estudo teve objetivo de analisar os desafios enfrentados pelos professores da Educação Profissional e Tecnológica no processo de formação continuada, identificando os principais entraves que impactam a prática docente, a formação necessária para a atuação nessa modalidade e os direcionamentos que podem fortalecer esse processo formativo. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica. Foram analisados artigos científicos publicados entre os anos 2020 e 2025, selecionados a partir de bases acadêmicas Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES, utilizando critérios de inclusão relacionados à temática investigada. Os resultados evidenciam que a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica ainda é marcada pela valorização do saber técnico em detrimento da formação pedagógica, além da fragmentação das ações de formação continuada e da flexibilização normativa que fragiliza a profissionalização docente. Portanto, sugere-se que a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente, coletivo e contextualizado, buscando integrar saberes técnicos e pedagógicos, favorecer a identidade docente e contribuir para uma Educação Profissional e Tecnológica comprometida com a formação humana integral.

Palavras-chave: formação continuada; docência; educação profissional e tecnológica; formação docente.

ABSTRACT

Professional and Technological Education plays a strategic role in preparing individuals for the world of work and for social life, requiring teachers whose training goes beyond technical expertise. In this context, continuing teacher education becomes an essential element for ensuring the quality of the educational process. This study aims to analyze the challenges faced by teachers in Professional and Technological Education within the process of continuing education, identifying the

¹ Graduando em Licenciatura em Química. Instituto Federal do Piauí, Campus Parnaíba. karinealbuquerquealbuquerque@gmail.com.

² Professora especialista, docente de disciplinas pedagógicas-IFPI/ Campus Parnaíba janete.ribeiro@ifpi.edu.br.

main obstacles that affect teaching practice, the training required for effective performance in this educational modality, and the directions that can strengthen this formative process. The research is characterized as qualitative and descriptive in nature, based on a bibliographic review. Scientific articles published between 2020 and 2025 were analyzed, selected from the Google Scholar and CAPES Journals Portal databases, using inclusion criteria related to the investigated theme. The results indicate that teacher education in Professional and Technological Education is still marked by the predominance of technical knowledge over pedagogical training, as well as by the fragmentation of continuing education initiatives and normative flexibility that weakens teacher professionalization. Therefore, it is suggested that continuing education should be understood as a permanent, collective, and contextualized process, aiming to integrate technical and pedagogical knowledge, strengthen teacher identity, and contribute to a Professional and Technological Education committed to comprehensive human development.

Keywords: continuing education; teaching; professional and technological education; teacher training

Data de aprovação: 16/01/2026

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tem como objetivo principal preparar os cidadãos para o exercício de profissões, aliando formação técnica e tecnológica com qualificação social. Essa modalidade busca oferecer oportunidades de aprendizagem integradas aos diferentes níveis e etapas de ensino, como cursos de qualificação, habilitação técnica, tecnólogos e pós-graduação, promovendo o aproveitamento contínuo dos estudos (BRASIL, 2025).

A EPT não se limita à preparação para o exercício de uma profissão, pois também contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de participar ativamente da vida em sociedade. No cenário do século XXI, marcado por constantes transformações, especialmente pelo avanço das tecnologias digitais, pela automação dos processos de trabalho e pelas novas exigências do mundo produtivo, torna-se essencial uma formação que possibilite articular conhecimentos técnicos, científicos e humanos. Nesse contexto, compreender e saber utilizar a ciência e a tecnologia no cotidiano passa a ser fundamental para enfrentar desafios e construir soluções.

A função social da educação vai além da transmissão de saberes, pois visa ao desenvolvimento integral do indivíduo. Na EPT, isso significa ultrapassar a mera preparação para o trabalho e integrar ciência, cultura e tecnologia como dimensões inseparáveis da formação. O currículo, assim, torna-se um espaço de diálogo com a realidade dos estudantes, favorecendo não apenas competências técnicas, mas também consciência crítica e autonomia para a vida em sociedade (Lima; Sales; Gomes, 2024).

Para que a EPT contribua efetivamente para formação completa de indivíduos e amplie conhecimentos em múltiplos campos de atuação é indispensável investir na preparação continuada de professores, visto ser um pilar que garante uma educação com qualidade social, e que também passe a valorizar a formação docente.

Dessa maneira, o docente na EPT passa a vivenciar uma nova formação, para além do domínio técnico, em que ocorre apenas o repasse dos conteúdos. Pois, conforme Carvalho *et al.*, (2022) é necessário desenvolver habilidades pedagógicas, refletir constantemente sobre a própria prática e integrar de forma equilibrada saberes omnilaterais, de modo a assegurar uma formação completa aos estudantes.

Mesmo diante de estudos que comprovam a importância da formação docente continuada, desafios históricos como a dualidade que reservou à elite o ensino acadêmico e aos trabalhadores o técnico, sustentando a ideia de que basta ao professor deter domínio específico sem preparo pedagógico. De acordo, Paula e Pereira (2023) destaca que a Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Profissional CNE/CP nº 1/2021 estabelece que o reconhecimento das competências de professores com notório saber fica a cargo dos sistemas de ensino, o que levanta questionamentos sobre a imparcialidade e os critérios adotados nesse processo. Essa falta de rigor nos processos de avaliação pode enfraquecer a formação docente, desvalorizar a profissão e comprometer a qualidade da educação ofertada no âmbito da EPT.

Freire (1981) compreende a educação como um processo coletivo e dialógico, no qual professor e aluno constroem o conhecimento de forma conjunta, reconhecendo o docente como sujeito central no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, à docência exige uma prática crítica e reflexiva, tornando a formação continuada fundamental; contudo, as políticas e normativas vigentes ainda apresentam avanços limitados na garantia desse direito, o que mantém lacunas no processo educativo e impacta a formação integral dos estudantes.

Nesse contexto, este estudo mostra-se relevante por valorizar a docência na EPT, ao evidenciar os desafios enfrentados pelos professores nesse processo formativo e ao propor reflexões sobre estratégias que possam contribuir tanto para o fortalecimento da prática pedagógica quanto para a melhoria da qualidade da EPT no Brasil.

Mediante ao exposto, a pesquisa se propôs a responder sobre os principais desafios que atravessam a formação continuada dos docentes da EPT, constituindo eixo central para a análise e discussão proposta nesta pesquisa.

Diante do proposto, este estudo apresentou como objetivo geral analisar os desafios enfrentados pelos professores da EPT no processo de formação continuada. Para alcançar esse propósito, buscou-se identificar os principais desafios que interferem na prática docente na EPT, investigar a formação necessária para a atuação dos professores nessa modalidade de ensino e verificar os direcionamentos estratégicos que podem favorecer e fortalecer o processo de formação continuada dos docentes. Ao abordar tais aspectos, a pesquisa pretende contribuir para a valorização da docência e para o aprimoramento da qualidade da EPT no Brasil.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A formação docente para a EPT constitui um campo de grande relevância no cenário educacional brasileiro, pois envolve não apenas a preparação técnica dos professores, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas capazes de promover uma educação integral e crítica. Neste sentido, pesquisar, analisar e discutir esta temática significa reconhecer que os desafios enfrentados pelos docentes vão além da transmissão de conteúdos, exigem reflexão constante sobre a prática, valorização da experiência profissional e construção de estratégias que articulem ciência, tecnologia e sociedade.

A formação docente voltada para a EPT no Brasil apresenta, historicamente, um caráter híbrido, resultante da necessidade de articular competências técnicas específicas às exigências do mundo do trabalho com saberes pedagógicos indispensáveis ao processo educativo. Essa dualidade, que combina a dimensão prática e instrumental com a dimensão didático-pedagógica, constitui um traço distintivo da modalidade e, ao mesmo tempo, um desafio para a consolidação de uma

identidade profissional docente. A gênese da EPT remonta ao início do século XX, com a promulgação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que instituiu as Escolas de Aprendizes Artífices em cada capital dos estados da República, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito (BRASIL, 1909).

A trajetória de evolução e expansão da educação técnica e superior no Brasil, começou no início do século XX com a criação de Escolas de aprendizes artífices em 1909 e foi avançando progressivamente com marcos como a reforma Capanema 1942, o Decreto-Lei nº 4.073 de 1942 que regulou o ensino industrial, e a transformação de escolas em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETS) nos anos 1970-1990, até a transformação dessas instituições em Institutos Federais com a lei 11.892 de 2008 (BRASIL, 2025).

O período de 1946 a 1969 evidencia um movimento contínuo do Estado no sentido de organizar a formação docente da educação profissional, em resposta às demandas da industrialização. Silveira, Santiago e Rodrigues (2020) destacam que, a partir de 1946, a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) contribuiu significativamente para o aperfeiçoamento dos professores, por meio da oferta de cursos e materiais fundamentados em metodologias como o *Training Within Industry*, que consistia em um treinamento realizado no próprio ambiente de trabalho, com foco na qualificação dos trabalhadores. Essa influência permaneceu até a extinção da comissão, em 1963.

Na década seguinte, a LDB nº 4.024/61 consolidou a separação entre a formação dos docentes do ensino médio e daqueles das áreas técnicas, que continuaram vinculados aos chamados cursos especiais. Posteriormente, embora a Lei nº 5.540/68 tenha determinado a exigência de formação superior para atuar no antigo 2º grau, essa obrigação foi flexibilizada em 1969, quando o Decreto-Lei nº 464/69 permitiu que a habilitação docente ocorresse por meio de exame de suficiência (Silveira; Santiago; Rodrigues, 2020).

Diante o exposto, o foco parecia mais atender às urgências do sistema do que construir uma preparação sólida e pedagógica para os professores. Tal aspecto revela uma histórica desvalorização da docência na área, marcada por medidas rápidas e pouco estruturadas, que reforçam a falta de compromisso real com a qualidade formativa desses profissionais.

Segundo Silveira, Santiago e Rodrigues (2020), entre 1971 e 1997, a formação docente da EPT foi marcada por medidas emergenciais e pragmáticas. A Lei nº

5.692/71 tornou a profissionalização obrigatória no 2º grau, impulsionando a criação de cursos rápidos, como os Esquemas I e II, definidos pela Portaria nº 432/71. Embora a Resolução emitida pelo Conselho Federal de Educação (CFE) nº 3/77 previsse a transformação desses esquemas em licenciaturas, essa mudança não se efetivou, sendo posteriormente flexibilizada pela Resolução CFE nº 7/82, que manteve a possibilidade de formação por cursos emergenciais.

Na década de 1990, marcada por políticas educacionais alinhadas ao ideário neoliberal, a formação docente passou a priorizar práticas pragmáticas e rápidas, evidenciadas no Decreto nº 2.208/1997, que desvinculou o ensino médio do ensino técnico e autorizou a atuação de professores, monitores e instrutores (Silveira; Santiago; Rodrigues, 2020).

Com o passar do tempo e as reformas legais, a necessidade de professores com dupla formação técnica e pedagógica ficou evidente. A criação dos (CEFETS) e, principalmente, dos Institutos Federais, consolidou essa demanda, pois essas instituições passaram a oferecer cursos que articulam ensino médio, técnico e superior, o que exige professores capazes de transitar entre diferentes níveis de ensino e integrar teoria e prática (Netto; Muline, 2023).

Segundo Tozzeto e Domingues (2020), a formação docente na EPT foi historicamente negligenciada, visto que até 2008 os documentos oficiais não abordavam essa questão de modo específico, mantendo-se a lógica de valorização apenas da experiência técnica dos professores. Foi apenas em 2012, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, que o debate ganhou consistência, embora ainda de forma tardia diante das demandas da modalidade.

No período entre os anos 2008 e 2022, com a expansão dos Institutos Federais, foram criadas políticas voltadas à profissionalização dos professores da área. Contudo, Castamam *et al.*, (2024) destacam que, apesar dos esforços da Secretaria de EPT do Ministério da Educação (SETEC/MEC), a implementação dessas políticas nem sempre se traduziu em práticas eficazes. Persistiram lacunas na integração entre a formação inicial e a formação continuada, além da dificuldade em garantir recursos e condições adequadas para sua execução.

Isso evidencia que a formação docente na EPT ainda se depara com o desafio de equilibrar a valorização pedagógica e o domínio técnico. Embora a legislação procure fortalecer a dimensão formativa dos professores, na prática o aspecto técnico

muitas vezes se sobrepõe, uma vez que o setor produtivo tende a priorizar resultados econômicos em desfavor dos saberes pedagógicos.

Estudos como o de Cavalheiro, Cambraia e Rodrigues (2025) evidenciam que a trajetória histórica da EPT no Brasil foi marcada por uma concepção instrumental da educação, voltada prioritariamente à formação de mão de obra para atender às demandas econômicas. Essa perspectiva impactou diretamente a formação docente na EPT, ao reforçar a centralidade do saber técnico, fragilizar a dimensão pedagógica da docência e favorecer a reprodução de práticas educativas de caráter tecnicista, distanciadas de uma formação crítica, humana e emancipadora.

A trajetória da formação docente na EPT, embora marcada por avanços importantes, ainda enfrenta grandes desafios. Muitos professores chegam à docência com domínio técnico, mas sem o preparo pedagógico necessário para lidar com as exigências da sala de aula e com a complexidade do processo educativo. Essa realidade pode ser vista como consequência da ausência de políticas formativas contínuas e da dificuldade em articular teoria e prática na formação. Por isso, é fundamental repensar as estratégias de qualificação docente, investindo em ações mais sólidas e permanentes, capazes de fortalecer o papel do educador e tornar sua prática realmente transformadora (Netto; Muline, 2023).

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A formação de professores que atuam na EPT é um tema que ganha destaque crescente no cenário educacional brasileiro, sobretudo pela complexidade de integrar saberes técnicos e pedagógicos em um mesmo perfil profissional. Moura (2015) enfatiza que a formação docente na EPT deve ir além da mera capacitação técnica, articulando conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos que permitam ao professor compreender o trabalho como princípio educativo e a educação como prática social transformadora. Essa perspectiva requer o desenvolvimento de competências que possibilitem ao docente atuar de forma reflexiva, crítica e interdisciplinar, reconhecendo as especificidades de cada contexto formativo.

Para situar o debate, é fundamental considerar a Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012, que estabelece as diretrizes para a organização e o desenvolvimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil. Esse documento normativo destaca que a formação dos professores da EPT não se restringe à etapa inicial,

compreendida pela graduação e pelos programas de licenciatura. Conforme disposto no Art. 40, essa formação inicial constitui apenas o ponto de partida, uma vez que a complexidade da EPT demanda atualização permanente e o aperfeiçoamento contínuo das competências pedagógicas e técnicas dos docentes. Nesse sentido, a resolução atribui aos sistemas e às instituições de ensino a responsabilidade de criar condições para a realização de uma formação continuada sistemática, possibilitando que os profissionais acompanhem as transformações tecnológicas, científicas e metodológicas próprias do mundo do trabalho (BRASIL, 2012)

Além disso, o §3º do mesmo artigo define um prazo para a utilização de vias excepcionais de formação como a pós-graduação pedagógica e o reconhecimento de saberes profissionais estabelecendo que essas alternativas deveriam ser regularizadas até 2020, reforçando a intenção de consolidar, ao longo do tempo, a formação docente em bases mais estruturadas e alinhadas às exigências da EPT (BRASIL, 2012).

No entanto, observa-se uma fragilidade da resolução, pois, embora buscasse qualificar e padronizar a docência, não indicou meios para garantir que todos os profissionais se adequassem nem, orientou as redes sobre como agir diante de quem não cumprisse a exigência. Com isso, criou-se uma expectativa sem suporte efetivo, o que pode ter gerado atrasos, insegurança e desigualdades na formação docente da EPT.

Nesse contexto, na atualidade educacional do país, muitos docentes iniciam a carreira profissional sem formação pedagógica adequada, especialmente quando se trata de EPT, sendo indispensável repensar em estratégias eficazes para aprimorar as práticas de formação continuada necessárias para responder às demandas específicas.

Nesse sentido, a atual Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, reforça que a formação dos professores para a EPT deve contemplar competências pedagógicas, técnicas e socioemocionais, articuladas com as demandas do mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos contemporâneos, além disso, destaca-se a necessidade de programas de formação inicial e continuada que promovam atualização constante e práticas de ensino inovadoras (BRASIL, 2021).

A formação continuada surge, assim, como eixo central para o aperfeiçoamento docente. Segundo Silveira, Santiago e Rodrigues (2020), a formação continuada de

professores na EPT deve ir além de cursos pontuais e treinamentos técnicos, sendo compreendida como um processo permanente de reflexão e construção coletiva do conhecimento. Essa formação precisa valorizar os saberes da experiência docente e considerar a realidade vivida pelos professores, promovendo a integração entre teoria e prática e o desenvolvimento de uma postura crítica e emancipatória diante das demandas educacionais e sociais.

A Resolução CNE/CP nº 1 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, em seu Artigo 54, contradiz o conceito de uma formação continuada, ao permitir a admissão de profissionais para docência que possuam notório saber, reconhecido pelos sistemas de ensino. Esse notório saber pode ser atestado por titulação específica, prática de ensino em instituições públicas ou privadas, ou por atuação profissional com excelência, avaliada em processo específico (BRASIL. 2021).

A prerrogativa citada anteriormente pode desconsiderar a importância da formação pedagógica estruturada. Desse modo, a atuação na EPT deve estar ancorada em uma base sólida, de modo que tanto a formação inicial quanto a continuada se tornem pilares essenciais para a construção de profissionais qualificados para atender às exigências e transformações do mundo contemporâneo.

Alguns estudiosos não veem impactos significativos nessa mudança, para Lima e Mercês (2021) a Resolução CNE/CP nº 1 não trouxe mudanças significativas na formação docente para a EPT, pois conserva práticas antigas de flexibilização, ao permitir alternativas como certificações, programas especiais e o reconhecimento do “notório saber”, o documento acaba enfraquecendo a formação inicial e abrindo espaço para a precarização e a influência de interesses mercadológicos na docência.

Pesquisas recentes confirmam que, embora existam políticas e programas voltados à qualificação docente na EPT como curso de especialização em docência na EPT e Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ainda persistem desafios estruturais e formativos. Nesse sentido, Netto e Muline (2023) apontam que as ações voltadas à formação de professores ocorrem, em muitos casos, de maneira fragmentada, o que compromete a consolidação de uma identidade docente específica para o campo da EPT. Os autores defendem que a formação deve valorizar tanto o saber técnico-profissional quanto o saber pedagógico, de modo que o professor possa compreender a totalidade dos processos educativos e produtivos.

A Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT) concebe a formação de professores como elemento central para a consolidação da qualidade social da EPT, especialmente diante da expansão dessa modalidade nas últimas décadas. O documento reconhece que muitos docentes, sobretudo os que atuam nas disciplinas profissionalizantes, possuem sólida formação técnica, porém apresentam fragilidades no campo pedagógico, o que é evidenciado pelos dados do Censo Escolar que indicam que apenas cerca de 48% desses professores possuem licenciatura ou formação pedagógica (BRASIL, 2024).

Diante desse cenário, a PNEPT defende a implementação de ações sistemáticas de formação inicial e continuada que articulem conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos, culturais e éticos, superando perspectivas tecnicistas e orientadas exclusivamente pelas demandas imediatas do mercado de trabalho. A docência na EPT é compreendida, assim, como uma prática educativa crítica e emancipatória, fundamentada no trabalho como princípio educativo e na formação humana integral, atribuindo ao professor o papel de mediador do conhecimento e agente de transformação social (BRASIL, 2024).

Assim, entende-se a necessidade de formar educadores verdadeiramente preparados para além da transmissão de conteúdo é preciso formar cidadãos trabalhadores conscientes, críticos e comprometidos com a transformação da realidade. Sua prática busca despertar a autonomia intelectual e a responsabilidade social, capacitando o sujeito a atuar de forma ética e criativa em sua área, contribuindo para uma sociedade mais justa e humana.

4 PROCESSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa e natureza descritiva, pois buscou compreender de forma aprofundada os desafios que envolvem a formação continuada de docentes da EPT. A abordagem qualitativa possibilitou a interpretação de fenômenos educacionais em sua complexidade, valorizando perspectivas, experiências e significados atribuídos pelos autores estudados ao objeto de estudo, sem priorizar mensurações numéricas. Seu caráter descritivo justifica-se pelo interesse em caracterizar e detalhar os desafios que permeiam a prática docente na EPT, a partir da literatura existente (Losch; Rambo; Ferreira, 2023).

Trata-se, ainda, de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio do levantamento, seleção e análise crítica de artigos científicos previamente publicados. A pesquisa bibliográfica permitiu construir discussões fundamentadas, articulando diferentes contribuições teóricas sobre o tema investigado. No presente estudo, foram priorizados trabalhos que abordassem a formação continuada de professores no contexto da EPT, com foco nos desafios, saberes necessários e estratégias de fortalecimento formativo.

A busca dos artigos ocorreu em duas bases de dados de relevância acadêmica, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca inicial resultou em 340 publicações no Google Acadêmico e 27 no Portal CAPES, totalizando 367 resultados. Foram adotados como critérios de inclusão, (a) publicações entre 2020 e 2025; (b) textos em língua portuguesa; e (c) estudos que dialogassem diretamente com a formação continuada de professores na EPT.

Não houve restrição quanto ao tipo metodológico, sendo incluídos artigos de revisão, estudos qualitativos, pesquisas de campo e discussões teóricas, desde que pertinentes à temática investigada. Foram excluídos trabalhos duplicados, fora do recorte temporal, em outros idiomas ou que não tratassem da formação docente na EPT. Após leitura dos títulos, resumos e aderência ao objetivo do estudo, 8 artigos compuseram o corpus final da análise.

Para o tratamento e interpretação dos dados, adotou-se a análise de conteúdo de caráter interpretativo, técnica que possibilita examinar criticamente informações textuais, reconhecer convergências e divergências entre estudos e elaborar inferências fundamentadas na literatura (Sampaio, 2022). Esse procedimento contribuiu para a organização sistemática dos achados, garantindo maior rigor analítico e consistência interpretativa aos resultados apresentados.

O processo analítico iniciou-se com uma leitura exploratória, que permitiu a aproximação inicial com os estudos selecionados, seguida de uma leitura analítica, voltada à identificação dos aspectos mais relevantes de cada artigo. Posteriormente, as informações extraídas foram sistematizadas em quadro, com os estudos identificados por códigos alfabéticos de A a H, como estratégia de organização e rastreabilidade dos dados. Após essa etapa, realizou-se a interpretação e discussão comparativa dos achados, estabelecendo diálogos entre os autores e aproximando-os dos objetivos propostos pela pesquisa.

A análise dos dados foi conduzida de maneira integrada aos três eixos temáticos centrais, definidos a partir dos objetivos específicos do estudo, os desafios da formação continuada na prática docente da EPT, os saberes e conhecimentos necessários para a atuação do professor nesse contexto, e as estratégias capazes de fortalecer a formação continuada nessa modalidade de ensino. Desse modo, o percurso metodológico possibilitou não apenas organizar as informações coletadas, mas também interpretá-las de forma crítica e articulada, fortalecendo a construção de uma discussão consistente e coerente com o campo investigado.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Com o propósito de tornar mais clara a análise dos resultados desta pesquisa, o quadro 01 apresenta os artigos selecionados para o estudo, sistematizados a partir do título, objetivo, autoria e ano de publicação. Esses trabalhos constituem o corpus de análise e contribuem para a compreensão das discussões relacionadas à formação continuada de professores no âmbito da EPT.

Quadro 01 – Artigos Analisados

CÓD	TÍTULO	OBJETIVO	AUTORES	ANO
A	Formação de professores para a educação profissional técnica: desafios e perspectivas	Investigar a percepção dos professores não licenciados sobre a importância da formação pedagógica para a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica.	Moreira, Coelho e Júnior	2020
B	Formação pedagógica de professores da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: breve histórico e os	Analisar a formação pedagógica de professores da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, considerando seus aspectos históricos, legais e políticos,	Cesar <i>et al.</i> ,	2024

	desafios contemporâneos	bem como os desafios contemporâneos dessa modalidade no Brasil.		
C	Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: adversidades e instrumentalidade	Analisar a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica diante dos desafios atuais, considerando os impactos das políticas educacionais e a perspectiva da educação omnilateral.	Vieira, Sampaio e Oliveira	2023
D	Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente	Refletir a partir de uma contextualização histórica e legal da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sobre os desafios e as perspectivas na formação de seus profissionais.	Dornelles, Castaman e Vieira	2021
E	Formação continuada de professores para Educação Profissional e Tecnológica	Apresentar uma síntese sobre a formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.	Silveira, Santiago e Rodrigues	2020
F	Desafios da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica: o que revelam os docentes através da sua prática nos últimos cinco anos?	Conhecer os principais desafios da formação docente, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), através da prática dos últimos cinco anos.	Moura	2024

G	Formação docente na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (2008-2022): políticas, contextos e desafios.	Analisar os esforços da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC) na elaboração e execução efetiva de políticas educacionais direcionadas à formação inicial e continuada de professores na/para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil	Castaman <i>et al.</i> ,	2024
H	A formação docente em Educação Profissional e Tecnológica: demandas e desafios	Refletir sobre a formação do docente na Educação Profissional e Tecnológica, bem como analisar os desafios e possibilidades que as demandas advindas das tecnologias têm apresentado ao cenário educacional	Frazão, Nakamoto e Lima	2020

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A seguir os artigos selecionados foram analisados de forma organizada, considerando três eixos centrais. Inicialmente, são abordados os desafios da formação continuada na prática docente da EPT, discutindo as dificuldades enfrentadas pelos professores, como a falta de políticas institucionais consistentes, baixa valorização institucional e a predominância do saber técnico.

No segundo tópico, estão apresentados os saberes e conhecimentos necessários para a atuação do professor na EPT, enfatizando a importância da

integração entre conhecimentos técnicos, pedagógicos e humanos, bem como a compreensão do trabalho como princípio educativo. Por fim, no terceiro tópico, foram discutidas estratégias para fortalecer a formação continuada na EPT, destacando propostas que envolvem ações institucionais, programas formativos, espaços de reflexão coletiva e práticas que contribuam para o desenvolvimento profissional docente.

5.1 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE DA EPT

Os artigos analisados revelam que a formação continuada na EPT ainda enfrenta entraves significativos, sobretudo pela recorrente predominância do saber técnico em detrimento do pedagógico. Moreira, Coelho e Júnior (2020) [Artigo A] apontam que, embora a maioria dos docentes da EPT reconheça a importância da formação pedagógica, a adesão às ações formativas permanece baixa, especialmente entre professores não licenciados, evidenciando uma contradição entre o reconhecimento da necessidade formativa e a prática institucional vigente. Essa realidade é reforçada por Cesar *et al.*, (2024) [Artigo B], ao demonstrarem que a herança histórica da EPT contribui para a valorização excessiva da dimensão técnica, mantendo a formação pedagógica em segundo plano e revelando a fragilidade das políticas institucionais voltadas à profissionalização docente.

Moreira, Coelho e Júnior (2020) [Artigo A] destacam que a escola deve ser concebida como locus da formação continuada, um espaço de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica e de reconstrução dos saberes docentes. Essa ideia converge com as análises desta pesquisa, nas quais a formação continuada é vista como processo permanente e emancipador, capaz de articular teoria e prática, técnica e humanidade. Entretanto, a realidade observada nas redes de ensino que ofertam a EPT revela uma formação continuada fragmentada, frequentemente restrita a ações pontuais e pouco articuladas à vivência cotidiana dos docentes.

Outro ponto levantado por Moreira, Coelho e Júnior (2020) é que, mesmo após a publicação da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ainda persiste a baixa valorização da dimensão pedagógica nos currículos dos docentes da (EPT). Essa dimensão pedagógica relaciona-se aos saberes próprios da docência, abrangendo o planejamento do ensino, a mediação dos processos de aprendizagem,

a definição de metodologias, a avaliação e a reflexão crítica sobre a prática educativa. Na EPT, esses saberes são fundamentais para articular o conhecimento técnico à formação humana e ao trabalho, superando uma concepção restrita de ensino baseada apenas no domínio técnico.

Sob essa perspectiva os autores Moreira, Coelho e Júnior (2020) contribuem de forma significativa para repensar a EPT, pois revelam que o desenvolvimento profissional docente depende da criação de políticas institucionais que consolidem uma cultura de formação continuada crítica e contextualizada. A formação, quando concebida como prática social, ultrapassa o caráter burocrático e assume um papel de autotransformação do educador e da escola.

Nos resultados da pesquisa desses autores, observou-se que a ausência de programas consistentes de formação continuada contribui para o isolamento do professor e para a reprodução de práticas tradicionais de ensino. Assim como apontado por Moreira, Coelho e Júnior (2020), o desenvolvimento profissional não pode se restringir a exigências normativas, mas deve ser sustentado por um compromisso ético e coletivo de valorização da docência. A prática reflexiva, articulada ao diálogo e à pesquisa sobre o próprio fazer pedagógico, emerge como estratégia de resistência à lógica produtivista e tecnicista que ainda permeia a EPT.

Dessa forma, discutir os desafios da formação docente na EPT implica reconhecer que o avanço técnico e tecnológico, por si só, não garante a qualidade da educação. O que fortalece o processo educativo é a capacidade de o professor compreender sua prática como construção histórica e social, reconhecendo-se como agente de transformação e não apenas como transmissor de conteúdo. Nesse sentido, a formação continuada assume papel central é por meio dela que o educador se reinventa, amplia seu olhar sobre o mundo do trabalho e ressignifica o sentido de ensinar e aprender.

Em síntese, a análise articulada ao estudo de Moreira, Coelho e Júnior (2020) permite afirmar que a formação docente na EPT exige uma mudança de paradigma. É necessário romper com a visão tecnicista e construir uma política de formação que una saber técnico e saber pedagógico em um mesmo horizonte humanizador. Somente assim será possível consolidar uma educação profissional que não apenas prepare para o trabalho, mas forme sujeitos críticos, autônomos e conscientes do seu papel na sociedade.

O [artigo B] de Cesar *et al.*, (2024) oferece uma análise histórica e crítica sobre a formação docente na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), evidenciando os desafios estruturais e políticos que permeiam essa modalidade desde o início do século XX até os dias atuais. A leitura proposta pelos autores é densa e interpretativa, revelando que os problemas contemporâneos da EPT têm raízes profundas em um processo histórico marcado pela dualidade educacional e pela subordinação da formação docente aos interesses econômicos e produtivos.

Os autores resgatam a gênese da educação profissional no Brasil, mostrando que sua criação, em 1909, com as Escolas de Aprendizes Artífices, tinha como objetivo principal formar mão de obra para o mercado de trabalho, sem qualquer preocupação com a dimensão pedagógica da formação docente. Essa origem utilitarista moldou, ao longo do tempo, a percepção de que o professor da EPT deveria ser antes de tudo um técnico, e não um educador. Para Cesar *et al.*, (2024), essa herança permanece viva nas políticas e nas práticas institucionais atuais, nas quais o domínio técnico ainda é valorizado em desfavor da formação pedagógica.

De forma crítica, os autores argumentam que essa lógica reducionista contribui para a desvalorização da docência e para a manutenção de um modelo educativo fragmentado e excludente. Ao revisarem as legislações e decretos que marcaram a trajetória da EPT desde a LDB de 1961 até a criação dos Institutos Federais em 2008 e as recentes resoluções de 2015 e 2021, evidenciam que as políticas públicas, embora avancem em termos de regulamentação, ainda falham em assegurar uma formação pedagógica consistente. A crítica se intensifica quando as autoras analisam a Resolução CNE/CP nº 1/2021, que admite autorização para o exercício da docência com base apenas na experiência prática como requisito suficiente para a docência. Para elas, essa medida representa um retrocesso e uma ameaça à profissionalização docente, pois enfraquece o caráter pedagógico da formação e reforça a falsa ideia de que o domínio técnico basta para ensinar.

Em uma leitura interpretativa, o texto de Cesar *et al.*, (2024) revela que os desafios da formação de professores da EPT não se limitam à ausência de políticas, mas envolvem uma disputa de projetos de sociedade. A formação docente, ao ser orientada por princípios mercadológicos e pela lógica das competências, tende a reproduzir a ideologia capitalista que transforma a educação em instrumento de produtividade e controle, e não de autonomia crítica.

Outro ponto relevante do artigo supracitado versa sobre a análise das condições concretas dos docentes que atuam nos Institutos Federais. As autoras destacam que muitos professores ingressam sem licenciatura e sem formação pedagógica específica, o que gera dificuldades na condução de práticas didáticas e na articulação entre teoria e prática. Essa constatação expõe a necessidade de políticas institucionais de formação continuada, que promovam o diálogo entre as áreas técnicas e pedagógicas e fortaleçam a identidade docente na EPT.

Em uma perspectiva mais ampla, os autores afirmam que a superação dos desafios da EPT exige a consolidação de uma formação docente humanizadora, que valorize o saber pedagógico e o compromisso ético do educador. A docência, para as autoras, não pode ser vista como simples exercício técnico, mas como ato político e social que visa à emancipação do sujeito e à transformação da realidade (Cesar *et al.*, 2024).

Assim, o [artigo B] de Cesar *et al.*, (2024) cumpre papel fundamental ao iluminar os entraves históricos e atuais da formação de professores na EPT e ao denunciar as contradições das políticas educacionais brasileiras. Sua leitura crítica contribui para a compreensão de que valorizar o professor implica assegurar uma formação sólida e reflexiva, uma formação que reconheça o docente como intelectual transformador, e não apenas como executor de conteúdo.

Outro desafio recorrente diz respeito à fragmentação das ações formativas, que frequentemente se limitam a cursos pontuais e pouco articulados à prática docente cotidiana (Silveira; Santiago; Rodrigues, 2020) [Artigo E]. Soma-se a esse cenário a flexibilização normativa, como a admissão do “notório saber” prevista na Resolução CNE/CP nº 1/2021, criticada por Vieira, Sampaio e Oliveira (2023) [Artigo C] e por Moura (2024) [Artigo F], por contribuir para o enfraquecimento da identidade pedagógica docente e legitimar práticas de ensino desvinculadas de uma formação estruturada e sistemática.

Somam-se a esses fatores a baixa valorização institucional e os impactos das tecnologias digitais, que, segundo Moura (2024) [Artigo F], geram sobrecarga e adoecimento docente, sobretudo quando não há suporte adequado. No [Artigo C] de Vieira, Sampaio e Oliveira (2023) é situado a formação docente na EPT como um campo historicamente tensionado, atravessado por disputas políticas e interesses que, não raramente, priorizam demandas econômicas em detrimento das necessidades formativas reais dos professores. Ao refletirem sobre esse cenário, os

autores evidenciam que a docência na EPT tem sido condicionada mais por exigências do mercado do que por um projeto educacional comprometido com a formação humana integral. Essa crítica ecoa um ponto sensível na formação docente brasileira, a prevalência de um discurso utilitarista que, apesar de prometer modernização, frequentemente esvazia a dimensão pedagógica e crítica do ensinar.

Uma contribuição central do estudo desses autores é sobre a instrumentalidade na formação docente, entendida não como mera aquisição de técnicas, mas como um processo mais amplo de construção de ferramentas intelectuais, políticas e pedagógicas para lidar com os desafios da EPT (Vieira; Sampaio; Oliveira, 2023). Essa visão se distancia de uma concepção tecnicista e se aproxima de uma formação que busca munir o professor não só para executar, mas para interpretar, questionar e reinventar sua prática diante das contradições do mundo do trabalho. Tal argumentação é potente porque desloca o docente de um lugar passivo para um lugar de autoria e resistência pedagógica.

Ao discutirem os desafios contemporâneos, os autores defendem que a formação docente para a EPT precisa ser contínua, crítica e comprometida com a leitura das desigualdades estruturais que permeiam o mundo do trabalho (Vieira; Sampaio; Oliveira, 2023). Essa perspectiva dialoga diretamente com uma concepção de professor como sujeito reflexivo, capaz de compreender que educar na EPT implica não apenas preparar para o trabalho, mas também problematizar suas condições, contradições e impactos na vida social.

O mérito do artigo está justamente em reafirmar que formar professores para a EPT não significa treiná-los para atender demandas produtivas imediatas, mas sim prepará-los para atuar em um território complexo, marcado por desigualdades, disputas de projeto societário e urgências formativas. Ao resgatarem a noção de formação omnilateral, os autores reforçam que a docência na EPT precisa articular ciência, trabalho e formação humana de maneira indissociável que exige não apenas domínio técnico, mas sensibilidade social, compromisso político e consciência crítica (Vieira; Sampaio; Oliveira, 2023).

Em diálogo com essas reflexões, percebe-se que o professor da EPT ocupa um lugar de fronteira, ele ensina em um campo pressionado por urgências produtivas, mas que ainda pode ser um espaço de emancipação, desde que sua formação lhe permita questionar, tensionar e transformar a realidade, em vez de apenas reproduzi-la. Dessa forma, o artigo contribui para desnaturalizar visões simplistas sobre

formação docente e convida a repensar o professor não como executor de currículos, mas como intelectual da prática, capaz de enfrentar adversidades com posicionamento crítico e responsabilidade social.

[O artigo D] elaborado por Dornelles, Castaman e Vieira (2021) propõe uma reflexão densa e historicamente fundamentada sobre os desafios e as perspectivas da formação docente na EPT. A partir de uma abordagem qualitativa sustentada no materialismo histórico-dialético, os autores investigam o desenvolvimento histórico e legal da EPT, compreendendo-a como um fenômeno social e político que expressa, ao longo do tempo, a luta entre duas concepções de educação, uma voltada à formação integral e emancipatória, e outra subordinada à lógica produtivista e tecnicista.

A leitura crítica apresentada pelos autores permite compreender que a trajetória da EPT no Brasil é atravessada por uma dualidade estrutural, historicamente na divisão social do trabalho. Desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (1909), idealizadas para inserir jovens das camadas populares em atividades manuais e profissionalizantes, até a configuração atual da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, observa-se a permanência de um modelo educacional que, em distintos momentos históricos, reforça a cisão entre uma formação direcionada às elites intelectuais e outra destinada à classe trabalhadora. Essa conformação explicita a manutenção de um sistema educacional socialmente segmentado, no qual a profissionalização, em grande parte de seu percurso, assumiu um caráter mais instrumental e adaptativo do que emancipatório.

5.2 OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EPT

A atuação docente na EPT exige a integração equilibrada entre saberes técnicos e pedagógicos. Nesse sentido, a formação omnilateral é destacada por Vieira, Sampaio e Oliveira (2023) [Artigo C], que defendem a articulação entre ciência, trabalho e formação humana como dimensões inseparáveis. Ademais, os resultados apontam para a necessidade de desenvolver competências socioemocionais e críticas, capazes de lidar com desigualdades estruturais e diversidades socioculturais (Dornelles; Castaman; Vieira, 2021) [Artigo D]. A postura reflexiva e emancipatória é reforçada por Cesar *et al.*, (2024) [Artigo B], que defendem o professor como sujeito político e intelectual.

Outro aspecto relevante é a valorização dos saberes da experiência, conforme Silveira, Santiago e Rodrigues (2020) [Artigo E], que reconhecem o cotidiano escolar como espaço legítimo de produção de conhecimento.

De modo interpretativo, Dornelles, Castaman e Vieira (2021) colaboram com o entendimento de que compreender a história da EPT é condição essencial para desvelar as contradições que ainda hoje limitam o desenvolvimento de uma formação docente efetivamente crítica. A dualidade entre o técnico e o pedagógico, que perpassa o sistema educacional brasileiro, continua refletida na formação dos professores da EPT, muitos dos quais ingressam nas instituições apenas com o domínio técnico, mas sem preparo didático ou reflexão sobre o sentido social do ensino.

Para Dornelles e seus colaboradores, a formação docente na EPT precisa ir muito além de iniciativas breves, fragmentadas ou desenhadas apenas para responder a demandas imediatas. Os autores defendem que esse processo deve ser contínuo, estruturado e constitutivo da identidade profissional do professor, de modo a articular, de forma equilibrada, os conhecimentos gerais, técnicos e pedagógicos.

Essa compreensão contrasta diretamente com a lógica ainda predominante nos sistemas de ensino, marcada por formações apressadas, excessivamente burocráticas e, muitas vezes, desvinculadas das reais necessidades do trabalho docente. Nesse cenário, em vez de promoverem reflexão e desenvolvimento profissional, tais ações acabam por tratar a formação como mera exigência administrativa, e não como um percurso essencial para fortalecer a prática pedagógica na EPT.

A crítica dos autores Dornelles, Castaman e Vieira (2021) vai além da constatação das carências estruturais, ela questiona o próprio modelo epistemológico da formação docente. Segundo o artigo, a formação dos professores da EPT deve se fundamentar na articulação dialética entre teoria e prática, compreendendo o trabalho como princípio educativo e a educação como processo de emancipação humana. Nesse sentido, a formação deve possibilitar que o professor interprete a realidade concreta, problematize o cotidiano escolar e desenvolva metodologias integradoras entre ciência, tecnologia e sociedade.

Um ponto de grande relevância destacado pelos autores, diz respeito à fragilidade da formação pedagógica de muitos docentes que atuam na EPT, uma vez que dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP) de 2019 indicam que mais de 40% dos professores que atuam nessa modalidade não possuem licenciatura ou formação pedagógica. Essa informação é interpretada de forma crítica, pois, segundo Dornelles, Castaman e Vieira (2021), o que está em jogo não é apenas uma deficiência de ordem técnica, mas uma crise de identidade docente. Nesse contexto, o professor passa a ser reconhecido sobretudo como especialista no conteúdo, e não como educador comprometido com a formação de sujeitos críticos.

Os autores apresentam uma crítica significativa ao equívoco, ainda comum, de tratar formação docente como sinônimo de treinamento. Para eles, formar professores vai muito além de transmitir técnicas ou padronizar procedimentos trata-se de um processo que deve fortalecer a capacidade de pensar, questionar e agir com autonomia intelectual.

A crítica ao “modelo tecnicista” da formação é complementada pela ideia de que a docência na EPT exige mais do que domínio técnico, requer sensibilidade social, compreensão política e compromisso com a transformação da realidade. Essa visão humanizadora da docência aparece de forma clara na afirmação de que “não há espaço para o modelo artesanal do mestre da oficina-escola”, os autores Dornelles, Castaman e Vieira (2021), reforçam que a docência não pode ser reduzida a um saber prático e instrumental, mas precisa ser construída como ação intelectual, humana e socialmente comprometida.

Silveira, Santiago e Rodrigues (2020) destacam a heterogeneidade dos profissionais que atuam na EPT, muitos dos quais ingressam na docência com forte domínio técnico, mas sem preparação pedagógica sólida. Esse cenário faz com que a atuação docente seja, muitas vezes, sustentada pela experiência prática e não por fundamentos didáticos, curriculares ou epistemológicos da educação.

Tal realidade reforça um modelo no qual ensinar é reduzido a demonstrar técnicas, e não a promover processos de aprendizagem críticos, dialógicos e socialmente contextualizados. Esse aspecto merece atenção, pois implica diretamente na constituição identitária do professor, que frequentemente se percebe mais como um executor de conteúdo do que como um mediador da formação humana integral.

Outro ponto significativo apresentado refere-se ao caráter pontual e descontinuado das propostas de formação docente. Os processos formativos tendem a ocorrer em formatos rápidos, muitas vezes desarticulados da realidade escolar,

priorizando temas genéricos e desconsiderando as demandas reais vivenciadas pelos professores em seus contextos de trabalho. Esse formato, segundo as reflexões propostas no estudo, compromete a efetividade da formação, pois não cria vínculos com as necessidades concretas da docência, nem favorece o desenvolvimento de uma prática reflexiva e transformadora. A formação continuada, nesse sentido, acaba assumindo uma função mais certificadora do que formadora.

Um aspecto amplamente problematizado pelas referidas autoras Silveira, Santiago e Rodrigues (2020) diz respeito à valorização dos saberes construídos na experiência docente. Elas argumentam que os professores não são apenas reprodutores de conhecimento, mas produtores de saberes que emergem da prática cotidiana, das interações com os estudantes e das estratégias criadas para lidar com desafios educacionais. Contudo, tais saberes ainda ocupam um espaço marginal nas políticas e modelos de formação, que privilegiam teorias descontextualizadas e desconsideram o conhecimento que nasce da vivência profissional. Esse apagamento do saber prático contribui para a manutenção de formações impositivas, nas quais o professor assume posição passiva, distante da construção dos processos formativos que deveria protagonizar.

O estudo também evidencia um debate central para a EPT, a tensão entre formar para o trabalho e formar para a vida. As autoras Silveira, Santiago e Rodrigues (2020) alertam que, quando a formação docente é orientada predominantemente por competências instrumentais, a educação profissional se limita ao adestramento técnico, perdendo sua função social, humana e emancipadora. Assim, defender a formação de professores da EPT significa também defender uma educação que reconheça o estudante como sujeito histórico, social e cultural, e não apenas como mão de obra em formação.

Nessa perspectiva, a atuação docente na EPT deve envolver sensibilidade social, compreensão do contexto produtivo, leitura crítica da realidade e a articulação entre ciência, tecnologia e sociedade. Embora o artigo aponte caminhos propositivos, evidencia-se um desafio persistente a distância entre o debate teórico e sua efetivação nas políticas e práticas institucionais. Ainda que haja reconhecimento da importância de uma formação crítica e contextualizada, sua implementação enfrenta limitações estruturais, como a sobrecarga docente, a ausência de programas formativos contínuos e a predominância de formações aligeiradas. Essa contradição revela que

a formação docente na EPT ultrapassa o âmbito pedagógico, envolvendo disputas de projetos educacionais e de concepções de sociedade.

Diante do exposto, compreende-se que o trabalho de Silveira, Santiago e Rodrigues (2020) contribui de forma expressiva ao evidenciar que a formação continuada dos professores da EPT precisa ser repensada sob novas bases menos prescritiva e mais dialógica; menos imediatista e mais processual; menos técnica e mais humana. Trata-se de uma formação que não apenas capacite o professor para ensinar, mas que também o reconheça como sujeito crítico, historicamente situado e portador de saberes legítimos. Assim, a principal contribuição do estudo reside na defesa de que formar professores para a EPT é, sobretudo, um compromisso ético, político e social com uma educação que transforme realidades e amplie horizontes.

O [artigo F], de Moura (2024) se destaca por trazer a voz do docente para o centro do debate, assumindo que os desafios da formação na EPT não são apenas questões teóricas ou normativas, são conhecidos como saberes experienciais, adquiridos através da vivência do professor. Sua abordagem revela um aspecto essencial, pensar à docência na EPT implica compreender não apenas o professor como profissional, mas como sujeito humano, atravessado por pressões, lacunas formativas, expectativas sociais e demandas de inovação contínua.

O referido autor resgata o percurso histórico da EPT e demonstra que, apesar dos avanços legais e institucionais, permanecem ranços do modelo educacional tradicional, em que a prática docente frequentemente valoriza o “saber fazer técnico” em oposição ao interesse do desenvolvimento pedagógico e reflexivo. Segundo a autora resistência pedagógica não nasce apenas da falta de formação, mas também da cultura institucional que naturalizou à docência técnica como suficiente, desconsiderando a necessidade de formação crítica e didática.

A discussão sobre o perfil docente é conduzida pela autora com sensibilidade ela reconhece que docentes da EPT carregam múltiplos saberes profissionais, mas muitas vezes não conseguem ressignificá-los pedagogicamente, o que gera insegurança, frustração e sensação de incapacidade diante das exigências do ensino integrado. A autora ressalta que esse problema não é fruto da incompetência profissional, mas do abandono histórico da formação pedagógica nos currículos de formação inicial, além da fragilidade das políticas de formação continuada, que são irregulares, descontinuadas e, muitas vezes, descoladas da realidade vivida nos Institutos e demais espaços da EPT.

Outro ponto crítico do artigo destacado na pesquisa está na tensão entre legislação e prática docente. Segundo Moura (2024) a contradições nos os Artigos 53 e 54 da Nota Técnica nº 31/2021 que trata da Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, visto que ao mesmo tempo em que o Art. 53 exige formação pedagógica (licenciatura ou equivalente) para os docentes, o Art. 54 também se legitima à docência pelo “notório saber”. A autora interpreta que essa brecha normativa contribui para a permanência de uma docência sem identidade pedagógica consolidada, reforçando um cenário em que a experiência técnica adquire mais valor do que a formação didática o que fragiliza a possibilidade de uma prática crítica e emancipadora na EPT.

Moura (2024) [artigo F], também destaca com contundência o impacto das tecnologias digitais na configuração da docência. Se, por um lado, o avanço tecnológico abre novas possibilidades pedagógicas, por outro, ele é vivenciado como fator de adoecimento e exclusão docente, sobretudo quando não há formação adequada, equipamentos suficientes ou tempo de adaptação. Muitos professores, segundo a autora, se sentem pressionados a acompanhar uma lógica acelerada de inovação para a qual não foram preparados, o que provoca sensação de desatualização e afeta sua confiança profissional. Esse ponto ganha ainda mais amplitude quando relacionado aos efeitos deixados pela pandemia, período que evidenciou tanto a centralidade do professor quanto sua vulnerabilidade diante da falta de apoio institucional.

Outra contribuição valiosa é a ênfase na humanização da docência. A pesquisadora não discute apenas a formação profissional, mas a formação do sujeito professor, defendendo que não há fortalecimento da EPT sem considerar os impactos emocionais, sociais e subjetivos do trabalho docente. A autora reforça que muitos professores chegam ao esgotamento porque assumem diversas funções ensinar, orientar, dominar tecnologias, lidar com diversidades socioculturais, reinventar metodologias sem suporte emocional e formativo contínuo. Assim, a docência na EPT se torna, paradoxalmente, um espaço de potências e precarizações simultâneas.

Diante desse cenário, defende-se uma mudança urgente de paradigma, centrada na formação continuada permanente e não fragmentada, vinculada à prática real na valorização e acolhimento docente, reconhecendo a docência como trabalho humano e não apenas técnico e no fortalecimento da identidade pedagógica da EPT, superando o modelo utilitarista de ensino voltado apenas ao mercado (Moura, 2024).

A maior contribuição do autor, portanto, é evidenciar que a crise da formação docente na EPT não é uma crise de conhecimento técnico, mas de reconhecimento humano e pedagógico. Em outras palavras a EPT possui professores qualificados para suas áreas, mas não professores formados, acompanhados e reconhecidos para a docência que se exige nesse campo.

O [artigo G], de Castaman *et al.*, (2024) revela que a formação docente na EPT não é um campo consolidado no Brasil, mas um território marcado por disputas, descontinuidades e dependência direta dos cenários políticos e econômicos. Os autores demonstram que, entre 2008 e 2022, a formação de professores da EPT esteve longe de ser conduzida como uma política de Estado, sendo, na prática, um conjunto de arranjos normativos e ações fragmentadas, mais próximos de regulamentações transitórias do que de um projeto formativo estruturado e permanente.

Um dos pilares da análise do artigo é a relação entre política econômica e política educacional. Os autores resgatam que, no contexto do desenvolvimentismo (2008-2016), houve expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), porém tal aspecto não significou a materialização de uma política robusta de formação docente. Pelo contrário a expansão institucional veio acompanhada de permanências históricas, contradições e ausência de um projeto pedagógico para a docência na EPT. No período pós 2016, o movimento é descrito como de retração e desmonte, especialmente no governo Bolsonaro, o que resultou em forte precarização das agendas formativas.

Os autores mostram que a legislação passou a permitir a atuação docente na EPT sem formação pedagógica, desde que o profissional comprove domínio técnico em determinada área. Essa flexibilização, segundo o estudo, legitimou a presença de profissionais tecnicamente competentes, mas pedagogicamente desamparados, naturalizando a ideia de que “saber fazer” equivale a “saber ensinar” lógica que, para os autores, desprofissionalização à docência e fragiliza a educação integrada.

Ao trazer dados educacionais, o artigo evidencia que 42% dos docentes que atuam na EPT são graduados, porém sem licenciatura, ou seja, entram na sala de aula sem base formativa pedagógica, o que não ocorre em outras profissões regulamentadas. Para os autores, essa assimetria banaliza a docência e contraria a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que determina a

licenciatura como formação mínima para professores da educação básica categoria na qual a EPT está inserida.

Essa constatação leva a um argumento forte do artigo que se refere a docência na EPT ainda é vista como extensão da competência técnica, e não como campo profissional específico, complexo e pedagógico. Os autores afirmam que se consolidou a ideia equivocada de que professores da EPT podem ser “fabricados” apenas a partir de saberes laborais e conteúdos práticos, o que contribui para desmontar o princípio da formação integrada e fortalecer um modelo tecnicista de ensino.

5.3 ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EPT

Os estudos convergem na defesa de estratégias que consolidem a formação continuada como processo permanente e coletivo. A curricularização da docência é proposta por Castaman *et al.*, (2024) [Artigo G], como forma de inserir a formação pedagógica de maneira estruturada e obrigatória nos cursos de licenciatura e trajetórias formativas.

A escola deve ser concebida como locus privilegiado da formação, favorecendo a reflexão crítica e a reconstrução dos saberes docentes (Moreira; Coelho; Júnior, 2020) [Artigo A]. Ademais, políticas institucionais sólidas e sistemáticas são defendidas por Dornelles, Castaman e Vieira (2021) [Artigo D], que criticam ações emergenciais e fragmentadas.

A integração entre teoria e prática, articulando ciência, tecnologia e sociedade, é apontada como essencial para fortalecer a identidade docente (Vieira; Sampaio; Oliveira, 2023) [Artigo C]. Por fim, Moura (2024) [Artigo F] destaca a importância de estratégias que promovam o acolhimento e valorização do professor, reconhecendo as dimensões humanas e emocionais da docência como parte essencial da qualidade educativa.

Castaman *et al.*, (2024) defendem a curricularização da docência na EPT, ou seja, a inserção estruturada e obrigatória da formação pedagógica nos cursos de licenciatura e nas trajetórias formativas dos futuros docentes da educação profissional. Para os autores, essa curricularização não deve ser complementar, periférica ou opcional, mas um eixo formativo central, capaz de articular domínio técnico, fundamentos educacionais, compreensão do trabalho como princípio educativo, e competências pedagógicas próprias da EPT.

Os autores ressaltam que a formação docente precisa superar a dualidade histórica entre teoria e prática e desenvolver uma base holística, crítica, integrada e socialmente referenciada, que prepare o professor tanto para o domínio científico da sua área quanto para os desafios didáticos da sala de aula, sem reduzir um ao outro.

Ao final, os autores esclarecem que, embora existam diretrizes nacionais para a formação docente, sua implementação na EPT segue sendo insuficiente, fragmentária e incapaz de garantir coerência formativa mínima. Assim, a formação necessária para a EPT ainda não se efetivou como política pública contínua, mas como esforços descontínuos, muitas vezes reativos, emergenciais e subordinados a interesses conjunturais e não a um compromisso educacional de longo prazo.

[O artigo H], desenvolvido por Frazão, Nakamoto e Lima (2020) apresenta uma análise profundamente crítica e atualizada sobre as demandas contemporâneas que atravessam a formação docente na EPT. A partir de uma revisão bibliográfica, os autores refletem sobre os impactos das transformações tecnológicas, sociais e econômicas no trabalho docente e nos processos formativos, defendendo que repensar a formação de professores é condição essencial para que a educação profissional cumpra seu papel social de formar cidadãos críticos, reflexivos e atuantes.

Logo no início, os autores contextualizam o cenário em que a EPT está inserida, marcado por rápidas transformações tecnológicas e pela reconfiguração das relações de trabalho. A passagem do modelo taylorista/fordista para o paradigma flexível e tecnológico, segundo os autores, impôs novas exigências tanto ao mundo do trabalho quanto à educação.

De forma reflexiva, Frazão, Nakamoto e Lima (2020) destacam que as transformações contemporâneas ampliam significativamente o papel do professor da EPT, indicando a necessidade de estratégias formativas que superem a centralidade exclusiva no domínio técnico. Nesse sentido, a formação continuada deve favorecer a articulação entre diferentes saberes, possibilitando ao docente dialogar criticamente com as tecnologias e desenvolver práticas pedagógicas coerentes com um contexto marcado por inovações constantes.

Os autores apontam que o fortalecimento da formação continuada na EPT passa, necessariamente, pela construção de ações educativas que integrem conhecimento científico, sensibilidade pedagógica e consciência social, reconhecendo a complexidade do mundo do trabalho e suas implicações para o ensino. Um aspecto central da análise refere-se à necessidade de enfrentar a

fragmentação histórica da formação docente na EPT. Segundo Frazão, Nakamoto e Lima (2020), a ausência de uma política nacional contínua e estruturada evidencia a urgência de estratégias institucionais que consolidem processos formativos permanentes, superando práticas improvisadas e descontínuas que historicamente marcaram esse campo.

Ao criticarem legislações como o Decreto nº 2.208/1997, os autores reforçam a importância de valorizar a formação pedagógica como eixo central da formação continuada, rompendo com a concepção de que a experiência profissional, isoladamente, seja suficiente para o exercício da docência. Assim, fortalecer a formação continuada na EPT implica reconhecer o ensino como uma prática que exige fundamentação teórica, didática e reflexão crítica sobre a própria atuação docente.

Desse modo, as estratégias apontadas convergem para a compreensão da formação docente como um processo contínuo, integrado e institucionalizado, condição fundamental para superar a dualidade entre formação técnica e formação humana ainda presente na educação brasileira.

No campo teórico, Frazão, Nakamoto e Lima (2020) destacam que a ideia de competência sofreu uma transformação significativa ao longo do tempo. No modelo taylorista, ela era entendida de forma limitada, associada essencialmente ao domínio de tarefas e à execução correta de métodos.

Na perspectiva atual, essa competência envolve a capacidade de compreender situações, refletir sobre elas e atuar em contextos marcados pela complexidade. Essa mudança repercute diretamente na formação docente, que passa a exigir profissionais capazes de analisar criticamente a realidade, interpretar demandas educacionais e promover aprendizagens mais profundas, indo além da simples reprodução técnica. Dessa forma, a docência é concebida como uma prática intelectual e criadora, distanciada de um papel meramente operacional.

A discussão também evidencia os impactos desse cenário na identidade docente na EPT. O desafio não é apenas a falta de professores, mas a ausência de uma formação que os prepare para a complexidade do trabalho educativo. Trata-se de uma lacuna qualitativa por faltarem profissionais com base pedagógica sólida, capazes de compreender as contradições da prática escolar e atuar para além do ensino técnico-instrumental. Reforça-se, assim, que a docência na EPT exige mais do que domínio de conteúdos demanda compromisso social, sensibilidade e uma

atuação voltada para a formação integral dos sujeitos, e não apenas para a preparação de mão de obra.

De forma interpretativa, o artigo evidencia que o desafio da formação docente na EPT não é apenas uma questão institucional, mas epistemológica e política. A superação da fragmentação entre teoria e prática requer uma concepção de educação que compreenda o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, o professor deve ser preparado para compreender o mundo do trabalho em sua totalidade, reconhecendo as relações de poder, as transformações tecnológicas e as implicações sociais do ensino profissionalizante.

Outro ponto relevante é a ênfase na necessidade de uma política pública ampla, permanente e articulada para a formação dos docentes da EPT. Frazão, Nakamoto e Lima (2020) argumentam que a existência de programas pontuais, como cursos de especialização ou o Mestrado Profissional em EPT, representa avanços importantes, mas ainda insuficientes diante da complexidade da realidade educacional brasileira. Para os autores, é imprescindível que o Estado assuma a formação docente como política de Estado não como projeto temporário, garantindo condições para a valorização e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Os autores são enfáticos ao afirmar que sem formação docente sólida e valorizada, não há sustentabilidade pedagógica possível na EPT. A construção de práticas interdisciplinares, integradoras e socialmente comprometidas depende de professores críticos, conscientes de seu papel histórico e preparados para lidar com as rápidas transformações do mundo contemporâneo. A docência, portanto, precisa ser compreendida como ato político e social, voltado à emancipação dos sujeitos e à consolidação de uma educação que ultrapasse o tecnicismo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que os desafios da formação continuada de docentes na EPT são históricos, estruturais e profundamente vinculados à forma como essa modalidade foi concebida no contexto educacional brasileiro. A análise da literatura revelou que a docência na EPT ainda é marcada pela valorização predominante do saber técnico à contrária da formação pedagógica, o que contribui para a manutenção de práticas instrumentalizadas e fragiliza a construção de uma educação comprometida com a formação humana integral.

Os resultados indicam que, embora a formação continuada seja reconhecida como fundamental para a qualificação do trabalho docente, ela ocorre, em muitos casos, de maneira fragmentada, descontextualizada e pouco articulada às reais necessidades da prática pedagógica. Tal cenário reforça a ideia equivocada de que a experiência profissional ou o domínio técnico seriam suficientes para o exercício da docência, desconsiderando a complexidade do ato educativo e o papel social do professor na EPT.

Observou-se, ainda, que as políticas públicas voltadas à formação docente, apesar de avanços normativos, mantêm fragilidades que permitem a flexibilização da formação pedagógica, especialmente por meio do reconhecimento do notório saber. Essa perspectiva contribui para a precarização da docência e compromete a consolidação de uma identidade profissional docente crítica e reflexiva, indispensável para o fortalecimento da EPT.

Dessa forma, sugere-se que a formação continuada dos professores da EPT deve ser compreendida como um processo permanente, coletivo e contextualizado, capaz de articular saberes técnicos e pedagógicos, valorizar a experiência docente e promover a reflexão crítica sobre a prática. Investir em políticas formativas consistentes e humanizadoras é condição essencial para que a EPT ultrapasse a lógica meramente produtivista e se consolide como espaço de formação integral, emancipatória e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 set. 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rceb006_12_ED.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

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: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2021>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – PNEPT, regulamenta o art. 4º da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – SINAEP. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 ago. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12603.htm. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 ago. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Linha do tempo Ministério da Educação**. 2025. Disponível em: <https://share.google/mJ5H2MUJkq1FevzMi>. Acesso em: 3 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2024. Disponível em: <https://sgmdnute.sites.ufsc.br/setec-materiais/medias/Diretrizes%20-%20Visualiza%C3%A7%C3%A3o%20digital.pdf.pdf>. Acesso em: 3 set. 2025.

CARVALHO, Cinthya Suely Miranda Saraiva; SOUSA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; SOUSA, Antônia de Fátima Rodrigues; ANDRADE, Francisca Deylane Pinheiro de. Formação de Ensino de formação em educação profissional e tecnológica. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 11, n. 11, p. e430111133763, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i11.33763. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/33763>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CASTAMAN, Ana Sara; DE BRITO, Leonardo; DA COSTA, Maria Adelia; DOS SANTOS, Pollyana. Formação docente na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (2008-2022): políticas, contextos e desafios. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2024. DOI: 10.12957/rdciv.2024.80061. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/80061>. Acesso em: 10 out. 2025.

CAVALHEIRO, Ígor Lindemaier; CAMBRAIA, Adão Caron; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: A (Des)humanização do trabalhador na educação para o trabalho. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 01–16, 2025. DOI: 10.36524/profept.v8i3.2979. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/2979>. Acesso em: 8 set. 2025.

CESAR, Leide Patrícia da Silva; LINS, Rafaella Rosa dos Santos; MOI, Raysa Soares; AZEVEDO, Jefferson Manhães de. Formação pedagógica de professores da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: breve histórico e os desafios contemporâneos. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 19, p. 1–16, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22730.041. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22730>. Acesso em: 10 out. 2025.

DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020133, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1537. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1537>. Acesso em: 9 out. 2025.

FRAZÃO, Leide Vânia Vieira Duarte; NAKAMOTO, Paula Teixeira; LIMA, Geraldo Gonçalves. A formação docente em educação profissional e tecnológica: demandas e desafios. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 20, n. 44, p. 01–10, 2020. DOI: 10.31496/rpd.v20i44.1357. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1357>. Acesso em: 11 out. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LIMA, Alysso Matias Lopes de; SALES, Angela Souza; GOMES, Jarbas Mauricio. A importância da formação emancipadora e humanizadora na educação profissional. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 9, p. 79–85, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/228>. Acesso em: 8 ago. 2025.

LIMA, Marcelo; DAS MERCÊS, Tatiana. Relações históricas da Resolução CNE/CP nº 1/2021: implicações para a formação docente na Educação Profissional. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 71, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.071.DS04. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28341>. Acesso em: 9 set. 2025.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 15 set. 2025.

MOREIRA, César dos Santos; COELHO, Luciana Torres Bessa; VIEIRA JÚNIOR, Niltom. Formação de professores para a educação profissional técnica: desafios e perspectivas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, e21891210941, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i12.10941>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/33763>. Acesso em: 11 out. 2025.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 15 set. 2025.

MOURA, Rosimary de Carvalho Gomes. Desafios da formação docente na educação profissional e tecnológica: o que revelam os docentes através da sua prática nos últimos cinco anos. **Criar Educação**, Criciúma, v. 13, n. 1, jan./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v13i1.8523>. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/8523>. Acesso em: 11 out. 2025.

NETTO, Natalia Lima; MULINE, Leonardo Salvalaio. (Des)formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica: um breve histórico. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 23, p. e13202, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.13202. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13202>. Acesso em: 15 set. 2025.

PAULA, Julio Cesar de; ALVES, Cláudio Pereira. As reformas educacionais e as perspectivas da Educação Profissional no Brasil do século XXI. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e13890, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.13890. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13890>. Acesso em: 8 ago. 2025.

SAMPAIO, Tuane Bazanella. Metodologia da Pesquisa. – 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, CTE, UAB, 2022.

SILVEIRA, Joanna Aretha; SANTIAGO, Silvany Bastos; RODRIGUES, Bárbara Suellen Ferreira. Formação continuada de professores para educação profissional e tecnológica. **Holos**, [S. l.], v. 3, p. 1–16, 2020. DOI: 10.15628/holos.2020.8642. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/8642>. Acesso em: 11 out. 2025.

TOZETTO, S.; DOMINGUES, T. de G. A formação de professores da educação profissional e tecnológica nas Diretrizes Curriculares publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (2012 – 2018). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 172–188, 2020. DOI: 10.21723/riiae.v15i1.12151. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12151>. Acesso em: 15 set. 2025.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; SAMPAIO, Daize Duarte; OLIVEIRA, Gisele Santos de. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: adversidades e instrumentalidade. **Revista Educação e Emancipação**, v. 16, n. 2, p. 222–248, 13 jul. 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20847>. Acesso em: 11 out. 2025.