

PROBLEMATIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CENÁRIOS FORMATIVOS A PROFESSORES NÃO LICENCIADOS EM INÍCIO DE CARREIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PROBLEMATIZATION AND CONSTRUCTION OF TRAINING SCENARIOS FOR TEACHERS NOT LICENSED AT THE BEGINNING OF A CAREER IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Matheus de Vasconcelos Arraes 1

Efraim Menezes de Lima Costa 2

Ana Sara Castaman 3

Josimar Aparecido Vieira 4

Resumo: O presente estudo trata da temática da formação dos professores, com o objetivo de problematizar o cenário de desenvolvimento profissional de professores não licenciados e iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, por meio de uma abordagem metodológica documental e bibliográfica, aborda: a) um levantamento inicial das conjunturas políticas e práticas que tratam da formação continuada e do desenvolvimento profissional docente – singularizado ao grupo de professores estudado – numa concepção macro nacional; b) a elaboração de um sustentáculo teórico acerca da relevância de pensar a indução profissional docente a esse mesmo conjunto de professores. Conclui-se que existe um vácuo nas normativas federais e uma terceirização da responsabilidade deste tipo de formação dos professores às Instituições da Rede Federal, que não materializam programas ou propostas formativas de reconhecimento nacional que atentem à especificidade do grupo de professores abordado neste estudo.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Profissional. Professores não-licenciados. Início da carreira docente.

Abstract: This study deals with the theme of teacher training, with the objective of problematizing the scenario of professional development of unlicensed teachers and beginners in Vocational and Technological Education. To this end, through a documental and bibliographic methodological approach, it addresses: a) an initial survey of the political and practical circumstances that deal with continuing education and professional teacher development - unique to the group of teachers studied - in a national macro conception; b) the elaboration of a theoretical support about the relevance of thinking about the professional teaching induction to that same group of teachers. It is concluded that there is a vacuum in federal regulations and an outsourcing of the responsibility of this type of teacher training to the Institutions of the Federal Network, which do not materialize programs or training proposals of national recognition that pay attention to the specificity of the group of teachers addressed in this study.

Keywords: Teacher training. Professional education. Non-licensed teachers. Beginning of the teaching career.

Mestrando em Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Olinda, Pernambuco, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2337677087128306>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5690-3098>. E-mail: matheusvarraes19@gmail.com | 1

Mestrando em Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Manaus, Amazonas, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9980364492212137>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6039-3200>. E-mail: efraimcosta@gmail.com | 2

Doutorado em Educação. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Sertão, Rio Grande do Sul, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0260327866661542>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5285-0694>. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br | 3

Doutorado em Educação. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Sertão, Rio Grande do Sul, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0521946218695103>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3156-8590>. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br | 4

Introdução

Este ensaio problematiza a formação de professores para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Particulariza-se no grupo de professores não licenciados e em início de carreira que exercem a docência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) (BRASIL, 2008). Esta modalidade de ensino nos IFs carrega um projeto educacional definido e estruturado, malgrado a admissão de professores em uma espécie de excepcionalidade do acesso ao magistério da educação básica, exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394¹ (BRASIL, 1996), o que gera questionamentos. Esse fato pode ratificar o “[...] não reconhecimento da docência na EP² como um campo de conhecimento com identidade própria” (OLIVEIRA, 2010, p. 202).

Concebe-se o trabalho docente – sobretudo na EPT – como “um ofício feito de saberes” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 28), um repertório amplo e complexo de conhecimentos e de habilidades, que pressupõe um sujeito professor com domínio de saberes tanto pedagógicos, quanto profissionais, capazes de formar o estudante em sua integralidade. Adota-se, portanto, a visão concebida por Machado (2008), na qual o professor da EPT deve se alicerçar em elementos básicos do conhecimento científico, dos princípios das ciências da natureza e de tecnologias para então, ler e interpretar a realidade, comunicando-se com ela. É crucial que esse profissional seja “[...] um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa” (MACHADO, 2008, p. 17).

Apresentada essa conjuntura, salienta-se a vulnerabilidade dos professores não licenciados, por geralmente construírem a docência em um prisma que não dialoga totalmente com os requisitos do magistério na EPT. Silva e Souza (2020), a partir da metáfora do andarilho exemplificam a situação do professor não licenciado na EPT.

Ao refletirmos acerca das trajetórias de formação docente, vem-nos à mente o paralelo entre o professor e um andarilho: o docente licenciado é um andante que aprendeu a ler mapas, estrelas, bússola; foi formado, ao menos em tese, para compreender as relações entre as representações em escala e a realidade que se lhe apresenta. Já o professor não-licenciado (a exemplo do bacharel) assemelha-se ao andarilho posto em meio à mata fechada com poucos ou sem recursos que o ajudem a situar-se ou mesmo a saber para onde ir. Sem estradas prontas, seu caminho será construído a partir de seus próprios passos em um território a priori desconhecido (SILVA e SOUZA, 2020, p. 10).

Neste sentido, coaduna-se com Wiebusch (2019) quando alude sobre a identidade profissional docente na EPT enquanto um processo de reflexão individual e coletiva, no qual experiências e partilhas de saberes constituem o aprender a ser professor. Também concorda-se com Barros *et al.* (2017), que atribui tal construção profissional a um processo (auto)formativo, em que o aprendizado ocorre pela prática, desprovido, porém, do conhecimento teórico específico da atividade de ensinar como profissional da educação docente. Neste diapasão, elucida-se que admitir as compreensões particulares à formação desse grupo de professores implica em ultrapassar a noção unívoca de que o conhecimento disciplinar específico é suficiente à consecução dos objetivos educacionais.

Somada à perspectiva da lacuna de licenciatura em unidades curriculares da educação básica, sobrepuja-se – ainda – a questão relacionada a “estrela” no ofício de ensinar por parte desses professores não licenciados, ou seja, o momento de inserção profissional desse grupo

1 A exigência da licenciatura foi recepcionada pelo caput do art. 62 da Lei nº 9.394/96, inserido pela Lei nº 13.415/2017. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica 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, e oferecida em nível médio, na modalidade normal.

2 Educação Profissional.

de professores junto às Instituições da EPT. Esse delineamento no estudo do início da carreira do professor nos diversos níveis e modalidades educacionais é reconhecido em extensivos estudos acadêmicos, que vão desde autores estrangeiros como Huberman (1992), García (1999), Marcelo (2009) e Imbernón (2011), quanto à pesquisadoras brasileiras, como Mira (2018), Príncipe e André (2019), Rabelo e Monteiro (2019) e Wiebusch (2019). Resume-se o alinhamento dos autores a partir da compreensão consolidada por Marcelo (2009):

A inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores hão de realizar a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal (MARCELO, 2009, p. 127).

As investigações centradas na etapa inicial da carreira do professor comumente atribuem tal entendimento à lógica da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, por compreender que, constituindo sua identidade, o docente deve “aprender a ensinar” (FERREIRA, 2017, p. 82).

Quando considerado os documentos infralegais que referenciam a formação continuada³ dessa parte que compõe o magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), não se vislumbram ressalvas e pertinências específicas aos professores iniciantes. Conquanto haja tal omissão, encontra-se apenas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB n. 06/2012) orientações específicas sobre a formação continuada do grupo de professores não licenciados, em uma noção homogênea dos demais grupos de professores, sem categorizar, portanto, o estágio ou o período da carreira profissional.

Logo, quando se observa o movimento de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no País, visualiza-se a admissão de grande parte de professores não licenciados nos quadros profissionais das Instituições que a compõem. Em paralelo, quando do ingresso na EPT, estes professores já estão habilitados para atuar em cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996). Ressalta-se que, em cada nível e modalidade de ensino há especificidades quanto às suas formas de estrutura e de organização, o que exige uma formação docente para os professores de EPT singular e uma articulação com o mundo do trabalho, pautado na relação teoria/prática, entre outros princípios.

Tomado esse entendimento, a principal lacuna que se apresenta e que, consequentemente, fundamentará o argumento desta produção é de que a ausência de formação pedagógica como habilitação para o exercício da docência na EPT se soma ao debate dos desafios concentrados no início da carreira do profissional docente. Assim, compreende-se que tais elementos devem ensejar uma análise singularizada sobre o tratamento da formação continuada e do desenvolvimento profissional deste grupo de professores no âmbito das Instituições que compõem a RFEPCT, ancorado à reflexão de noções que consubstanciam programas de formação na perspectiva de auxílio à inserção profissional desses.

Assumido o objetivo de problematizar o cenário de desenvolvimento profissional de professores não licenciados e iniciantes na EPT, este estudo estrutura-se e se constrói a partir de duas seções. A primeira, mediante levantamento inicial das conjunturas políticas e práticas que tratam da formação continuada e do desenvolvimento profissional docente – singularizado ao grupo de professores estudado – numa concepção macro nacional. A segunda, privilegia a elaboração de um sustentáculo teórico acerca da relevância de pensar a indução profissional

3 Na educação, a formação continuada refere-se a, “[...] todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional docente [...]. [...] consiste em propostas voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho” (VEIGA et al., 2003, p. 124).

docente a esse mesmo conjunto de professores. Ambos segmentos se esboçam por abordagem qualitativa, a partir da técnica bibliográfica e documental, consolidados em duas partes, acrescido das considerações finais que maturam a associação entre os constructos teóricos que serão expressados.

O cenário da formação de professores na EPT: professores não licenciados e iniciantes

Na intenção de alcançar o aprofundamento teórico deste estudo, há de se referenciar o sentido adotado para delinear a Formação de Professores para EPT. Também, enfatiza-se como uma parte dos professores delimitado aqui se contextualizam no âmbito dos IF.

Inicialmente, concebe-se o posicionamento levantado em Moura (2014), que, ao deprender a construção de uma reflexão a formação de professores na EPT, entende como necessário demarcar uma das dimensões formativas a que este campo do conhecimento se sujeita. O primeiro, voltado a uma grande área de conhecimento, genérica e aprofundada em cursos de pós-graduação. O segundo, direcionado em um delineamento mais específico, intitulado de formação didático-político pedagógico, no qual se adotam estratégias formativas de curto prazo, mas de caráter permanente e não emergencial.

Para a elaboração de contributos as categorias de professores da EPT, o próprio autor (2014) assume a segunda dimensão ou eixo formativo, em que infere como mais apropriada e afim à formação continuada e ao desenvolvimento profissional docente em serviço, razão porque se avançará na análise investigativa a partir deste ângulo. Nesse contexto, ainda para Moura (2014), há de se construir e delimitar os quatro conjuntos de atuantes na EPT no Brasil, os quais passam a ser possíveis interlocutores da formação de professores na RFEPCT, conforme visualiza-se no Quadro 01.

Quadro 01. Grupos de professores que atuam na EPT

Grupo	Descrição
1	Profissionais não graduados
2	Bacharéis ou Graduados, mas não licenciados
3	Licenciados em disciplinas da Educação Básica
4	Futuros profissionais que ainda serão formados

Fonte: MOURA (2014), adaptado pelos autores (2020).

Moura (2014) cataloga e classifica os destinatários de opções formativas a partir de grupos subdivididos em critérios de titulação: professores não graduados; bacharéis ou graduados, mas não licenciados; licenciados em disciplinas da educação básica; futuros profissionais que ainda serão formados. O autor inclusive segue a construção teórica apoiado na perspectiva abordada ao segundo conjunto de sujeitos, os quais são figurados em duas direções formativas: “cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e a pós-graduação, principalmente, *lato sensu*” (MOURA, 2014, p. 85). A partir dessa ótica mais aprofundada em relação à formação do segundo grupo, Moura (2014) transcorre e defende a constituição da pós-graduação *lato sensu*, dialogando com os argumentos de Machado (2008) acerca da indispensabilidade das licenciaturas para atuação na EPT. Ainda que tais abordagens sejam relevantes para o debate da formação docente, esta compreensão parece não estar materializada nas políticas e nas práticas da formação de Professores.

Além da definição dos grupos de professores na EPT, destaca-se outro tipo de agrupamento que, embora não seja o enfoque deste estudo, representa importante dimensão para entendimento de delimitação social a problemática apontada. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 06 (BRASIL, 2012a) constituiu como forma de estruturação dos cursos da EPT de Nível Médio, norteadas pela concepção de eixo tecnológico o

II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social (BRASIL, 2012a).

Esse núcleo politécnico, também conhecido como núcleo técnico, representa as unidades curriculares, ações, saberes, atreladas à formação específica, de acordo com orientação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2017). E, é neste ambiente que estarão inseridos os professores que constituem o segundo grupo organizado por Moura (2014).

Sobre esses mesmos professores, observa-se que Costa (2016, p. 26) os intitula de profissionais liberais: “como, por exemplo, engenheiros, arquitetos, enfermeiros exercendo a profissão de professor” e que atuarão nos cursos técnicos relacionados às suas áreas, respectivamente. Muitos desses profissionais possuem qualificação em cursos de pós-graduação *lato e/ou stricto sensu* em suas áreas de conhecimento específico, destarte ingressam no magistério com pouco ou nenhum parâmetro pedagógico. Kuenzer, Franco e Machado (2006) reforçam que os cursos de mestrado e doutorado, não formam professores, já que estão mais centrados na pesquisa.

Para além dos estudos na área de formação de professores, os dados oficiais da Sinopse Estatística da Educação Básica 2019 denotam as quantidades de professores da EPT Graduados:

Quadro 02. Professores Graduados da Educação Profissional no Brasil

Professores da EP	Quantidade
Graduados com licenciatura ¹	70.858
Graduados sem licenciatura	51.977
Total de professores graduados	122.835

Fonte: INEP (2020), adaptado pelos autores (2020).

O quadro 02 tem um recorte apenas para os dados dos docentes graduados, descartando aqueles com escolaridade Ensino Fundamental e Médio que, embora constituam outra problemática ainda vigente no campo da docência na EPT, não são objeto deste estudo. Os dados dos professores graduados que atuam na EPT⁴ mostram que 42,31% não possuem licenciatura, ou seja, sem formação pedagógica.

Isso posto, além dos reveses apresentados anteriormente, marca-se que, afora a questão de necessidade de licenciaturas para estes profissionais, o desafio profissional que ainda se roga fundamental é em relação ao desempenho da atividade catedrática junto às unidades curriculares técnicas. Não que estas unidades sejam presumidas mais relevantes no campo educacional que as do núcleo comum mas, sobretudo, porque tais disciplinas irão dialogar e refletir crítica, imediata e precipuamente com o mundo do trabalho ao qual o estudante estará inscrito, conforme visto em Machado (2008) e Costa (2016). Envolve,

[...] entre outros, o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana (OLIVEIRA, 2000, p. 42).

⁴ Há de se esclarecer que, os dados apresentados na Sinopse se referem aos professores que já atuam na Educação Profissional, ou seja, incluindo ingressantes e experientes.

Assumida a concepção de indispensabilidade da Licenciatura para pleno exercício da docência e que a maioria dos cursos de bacharelado e de tecnologia não dispõem de formação pedagógica específica, vem à tona a forma heterogênea com que os IFs devem tratar esses professores em serviço. Se, para professores já licenciados demandas próprias de formação continuada são necessárias, para os não licenciados essas exigências se impõem de maneira mais peculiar, levando em conta a ausência de formação pedagógica na formação inicial.

Ressalta-se um elemento de excepcionalidade de titulação prevista na Lei nº 12.772 (BRASIL, 2012), que estrutura o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, no qual, apesar de centrado especificamente na Carreira do Magistério Superior das Universidades Federais⁵, argumenta-se que:

§3º A IFE poderá dispensar, no edital do concurso, a exigência de título de doutor, substituindo-a pela de título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica; (BRASIL, 2012).

Essa realidade induz ao pensamento de que o país tem dificuldades de formar professores por meio da formação inicial para diversas modalidades e a EPT não se distancia dessa prerrogativa. Outrossim, ainda que se pense na questão relativa à formação inicial, a perspectiva que emerge como necessária para as instituições da EPT é a construção de uma proposta de formação continuada e de desenvolvimento profissional que se consolide a partir das demandas de formação no caminho e no desempenho da atividade docente nesta modalidade de ensino.

Uma análise das Resoluções do Conselho Nacional de Educação que atribuíram parâmetros à formação docente, como as Resoluções nº 02 (BRASIL, 1997), a nº 06 (BRASIL, 2012), a nº 02 (BRASIL, 2015) e a nº 02 (BRASIL, 2019b), conduz à percepção de que ainda estão desvinculadas de mecanismos efetivos à construção de um mínimo padrão nacional de formação, mormente quando se trata do elenco de professores não licenciados e iniciantes. Ainda em relação a esses, a lacuna é ratificada, por exemplo, pela existência de programas de formação continuada pontuais, centralizados em âmbito municipal ou estadual nos níveis Fundamentais da Educação Básica, mas que em muito não se consolidam em um panorama amplo e nacional (ANDRÉ, 2012). Essa cavidade e fragilidade formativa de professores é mais visível na Educação Superior.

Relativamente à EPT, Wiebusch (2019) referenciou três iniciativas sobre programas de acompanhamento e de apoio de professores iniciantes no contexto brasileiro: o Programa de Mentoria Online⁶, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); o Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira⁷ (PADI), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e o Programa de Acompanhamento Docente de Professores em Início de Carreira⁸ (PAPIC), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O fato de essas ações estarem desativadas ou não serem amplamente implementadas pelas Instituições Federais de Ensino consumam a perspectiva formativa emergencial a que este elenco profissional se submete, como também reforçam parte dos argumentos já construídos neste estudo.

No âmbito Federal, vislumbra-se iniciativas específicas em relação à titulação dos professores, concretizadas, tal como em programas do Ministério da Educação (MEC) para formação docente⁹. Neste contexto, situam-se aquelas voltadas à Educação Básica, a exemplo

5 Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica geralmente exige-se, nos concursos públicos, a formação em curso de graduação na área específica do conhecimento em que o professor vai atuar, sendo bastante valorizada a formação em nível de pós-graduação stricto sensu (PENA, 2016, p. 80).

6 Disponível em: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/mentoriaApresentacao.jsp>

7 Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/capa/index/354/6719>

8 Disponível em: http://sigproj.ufrj.br/apoiados.php?projeto_id=140345

9 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>

do Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e à Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR), iniciado em 2009 e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, cita-se aqueles inerentes à EPT, a exemplo:

- a) Projeto Gestor: Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica/Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, criado em 2006.

Objetiva elevar a titulação dos professores; qualificar as instituições para a oferta de cursos de pós-graduação e os professores para o desenvolvimento da pesquisa e inovação; contribuir para a consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2016).

- b) Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), iniciado em 2007.

É um programa voltado para a formação de mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica em Educação Agrícola, que objetiva a) melhorar a titulação dos professores; b) qualificar as instituições para a oferta de cursos de pós-graduação e os professores para o desenvolvimento da pesquisa e inovação; c) contribuir para a consolidação dos Institutos Federais (BRASIL, 2016).

- c) Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC), criado em 2006. O programa tem como objetivo fomentar:

[...] a qualificação (mestrado e doutorado) de servidores das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, implementado por meio de parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir de 2008, o programa passou a adotar editais nacionais anuais em substituição aos ofícios como expedientes anunciadores do PIQDTEC (BRASIL, 2016).

- d) Programa Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção, criado em 2006.

É uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação, da Agricultura, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Agrário e da Ciência e Tecnologia para desenvolver políticas públicas para inclusão da agroecologia e de sistemas orgânicos de produção na educação formal e informal (BRASIL, 2016).

- e) Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

[...] tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (IFES, 2018).

Ainda que a iniciativa e a implementação seja do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), o ProfEPT alcança um âmbito Federal, com atuação em Rede. Conquanto não conce-

ba, em sua função precípua, a formação de professores a nível de pós-graduação, infere-se o compromisso e a atuação desta iniciativa no campo. Em razão de centrar-se junto aos IFs, elementos relacionados à reinvenção do ensino, da pesquisa e da extensão vislumbram-se como oportunos à formação: tanto para os atuais docentes da EPT, quanto para os futuros (CASTAMAN e RODRIGUES, 2020).

É interessante destacar que estas ações voltadas para a formação continuada de professores da EPT estão amparadas na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 8752 (BRASIL, 2016). Ocorre que, em conformidade a Costa (2016, p. 20) “[...] é preciso ter clareza que a educação profissional até o ano de 2008, não era concebida como componente da Educação Básica que tinha o ensino médio como a sua etapa final”.

Contribuindo para a reflexão, Costa (2016) sinaliza uma ressignificação dos processos de concepção da EPT como parte da Educação Básica apontando à superação dos antigos mestres das escolas-oficina que, para Machado (2008, p. 10) “[...] eram recrutados nas empresas segundo o padrão de que para ensinar, basta saber fazer”. Esse quadro é um dos frutos da histórica dualidade na educação brasileira entre educação propedêutica, para as classes dominantes, e educação técnica, do saber fazer, para os trabalhadores e os seus filhos, o que impactou diretamente na atuação dos professores nesse cenário dual (CARNIELLI; GOMES; CAPANEMA, 2008). E, por se tratar de uma marca histórica, a transposição desta realidade é algo que não ocorrerá de maneira imediata.

Concorda-se com Barros (2016) quando salienta que a titulação é apenas um dos dispositivos que compõem a falta da formação educacional em dimensão pedagógica para o exercício da docência, tornando-se, ao longo dos anos, uma necessidade afligente e imediata, principalmente entre os professores não licenciados. Assim, os programas citados, apesar de importantes aos objetivos que se propõe, se convergem à consolidação da institucionalidade dos IFs, a partir de seus atuantes.

Observa-se a inexistência de políticas públicas de Estado voltadas para a formação dos professores, de forma efetiva e perene, especialmente, para a formação pedagógica de professores bacharéis e tecnólogos que atuam na EPT, de forma a promover a sua formação e o desenvolvimento profissional, enquanto docentes. Apesar de existirem diversos programas de incentivo a Programas de Pós-Graduação com a disponibilização de bolsas de estudos, os professores que ingressam nesses cursos, geralmente, optam por seguir a formação acadêmica na sua área de formação inicial, e não na área de educação (BARROS, 2016, p. 209).

Ainda assim, não se vislumbram referências que coloquem o Professor do EBTT como objeto central do debate formativo, seja no âmbito das Resoluções do Conselho Nacional da Educação, seja nos programas de formação envidados pelo MEC, a despeito que a iniciativa do ProfEPT revela-se como germe de mudanças. Deduz-se que elementos de identidade profissional, dos saberes, do processo de constituição da docência, das práticas pedagógicas ou das lacunas formativas mais específicas ainda permanecem ocultos, atribuindo a responsabilização dessas questões uma noção exclusivamente bilateral: Instituição-Professor.

A urgência desse debate torna-se ainda mais premente quando se resgata a discussão da formação dos atuantes na EPT a partir da etapa da vida profissional do docente, a qual se explicita a seguir.

A formação de professores não licenciados e iniciantes na EPT: a indução profissional

Concebida a particularidade formativa do grupo de professores não licenciados nos quadros institucionais da RFECPT e o vácuo parcial, mas pouco específico, no panorama de

políticas públicas e nos programas institucionais que concebam o momento ou ciclo de vida profissional alinhado à formação docente, construir-se-á uma perspectiva que se desenha atrelada aos pressupostos já desenvolvidos nesta produção: a indução profissional docente¹⁰.

Almeida *et al.* (2018, p. 198, SIC) indicam que a indução profissional é “Perspectivado como um processo de socialização, que ocorre no contexto da escola, este deverá possibilitar a assimilação da cultura da organização, bem como a (re)configuração do perfil de desempenho exigível”. Ainda, para compreender este conceito, cumpre desenvolver e delimitar as teorias que emergem acerca dos professores em início de carreira. Na perspectiva do Ciclo de Vida Profissional do Professor, Huberman (1992) atribui ao professor iniciante a categoria de Sobrevivência e de Descoberta, que compreende os primeiros três anos de carreira, definido especialmente pelo choque da realidade, pelo confronto inicial com a complexidade profissional e pelo distanciamento entre o que foi idealizado e a realidade vivida. Conferindo qualificação semelhante, Imbernón (2011) compreende que, na ótica do Desenvolvimento Profissional Docente, a fase iniciante abarca os cinco primeiros anos de atuação.

Apesar de divergirem em relação a quantidade de anos, as características em relação ao período são em muito sinonímias em ambos autores. A esses traços representantes, Alarcão e Roldão (2014) apresentaram os principais obstáculos deste momento de vida profissional docente:

As dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira são de vária ordem: científico-pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação) (ALARCÃO e ROLDÃO, 2014, p. 111).

As autoras dialogam com os fundamentos de Príncipe e André (2019, p. 61), em que, apesar de concebido os fatores de complexidade da atuação docente como um todo, atrelada às adversidades laborativas a que os professores em início de carreira estão submetidos – de forma geral – “deve haver uma defesa há que se defender que é preciso ‘cuidar’ da inserção do professor iniciante”. As primeiras experiências profissionais são impreteríveis para a retenção da profissão e para a socialização e o desenvolvimento profissional. Príncipe e André (2019) tecem considerações sobre o professor iniciante:

É preciso cuidar do professor iniciante, do mesmo modo que se passou a dar maior importância para a primeira infância e sua relevância para o desenvolvimento integral da pessoa. A qualidade do que se vive nos primeiros anos de vida poderá ser determinante para a vida adulta (PRÍNCIPE e ANDRÉ, 2019, p. 77).

Neste contexto, na intenção de promover assistência formativa específica a esse grupo de professores, alguns países vêm implementando programas de indução profissional, à qual situa-se “no contínuo que liga a formação inicial à formação continuada” (ALARCÃO e ROLDÃO,

10 Apesar de discutir sobre a indução profissional, não se trata de considerar o professor como o único elemento responsável pela qualidade da educação. Sabe-se que há outros traços igualmente importantes. Contudo, “[...] os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 216).

2014, p. 110). Aborda-se ainda reflexões captadas por Rabelo (2019), no qual a autora aponta que os modelos formativos envolvendo a indução profissional têm sido progressivamente implantado em várias nações, demonstrando certa tendência mundial em torno do apoio formativo aos docentes em início de carreira - com um destaque para Portugal em relação aos demais, conforme igualmente referenciado em Ponte *et al.* (2001). Não obstante, quando tomada a análise no contexto brasileiro, vê-se que

[...] poucas ações inovadoras em termos de apoio ao professor iniciante têm sido efetivadas, o que significa que apesar de demonstrarem bons resultados e servirem de modelo para reflexão e aplicação, elas têm uma representatividade ínfima dentro de um país continental como o Brasil e precisam ser ampliadas (RABELO, 2019, p. 82).

O dossiê apresentado por Rabelo (2019) favorece para uma visão panorâmica das ações de apoio ao professor iniciante em programas de indução profissional com base na concepção de Nóvoa (2017), que concebe a indução como algo decisivo na vida docente. Ainda para Nóvoa (2017), esse conceito caracteriza-se pela experiência formativa na fase inicial de trabalho docente, distinguindo-a com outras ações que se desenvolvem na vida dos professores, em outros períodos de sua carreira.

Em outro estudo apresentado por Rabelo e Monteiro (2019), sublinha-se o Projeto de Lei nº 6 (BRASIL, 2014) do Senado Federal que institui a Residência Pedagógica para cursos de Licenciatura. Prevê tal momento “como etapa posterior à formação inicial para os professores da educação básica com até três anos de formados, com supervisão da escola e coordenado por instituição de ensino superior” (RABELO e MONTEIRO, 2019, p. 10).

Limitando-se à seara dos professores não licenciados e resguardando-se das críticas contundentes dos pesquisadores do campo da educação ao Projeto de Lei, vislumbra-se logo o marco fronteiro que se preocupa apenas com os cursos de Licenciatura e deixa de lado os docentes não licenciados. Ressalta-se que, apesar deste limitador e das críticas, o projeto simboliza certo caminho que aponta para superação de problemas no futuro.

Arrolando exemplos exitosos, Rabelo e Monteiro (2019) também apresentam uma série de ações pontuais pelo Brasil que, assim como o Projeto de Lei nº 6, dão ênfase à iniciação docente na Educação Básica. Neste contexto, uma das práticas chama a atenção, em razão de ser incumbida por instituição que compõe a RFEPCT, que é o Programa de Residência Docente do Colégio Dom Pedro II, considerado como uma experiência exitosa e assertiva (RABELO e MONTEIRO, 2019). O referido programa relaciona professores supervisores com residentes docentes e tem por finalidade:

Aprimorar a formação do professor da Educação Básica, oferecendo um programa de formação continuada, através do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, visando complementar a educação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em ambiente escolar de reconhecida excelência e, em última análise, contribuir para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica (COLÉGIO DOM PEDRO II, 2012, p. 1).

Embora o programa objetive a formação de professores das redes públicas municipal e estadual da Educação Básica, considerando-se os seus resultados positivos e, por ser uma Instituição que constitui a RFEPCT, destaca-se como modelo a ser adequado para a formação dos seus próprios da carreira EBTT e iniciantes. Não cabe a este estudo elencar os fundamentos seriam adequados no programa do Colégio Dom Pedro II para incluir os professores não licenciados da RFEPCT, porém este se apresenta como uma atividade exitosa que poderia ser

adequada aos professores iniciantes das instituições da RFEPCT para que eles trabalhassem em conjunto com os docentes experientes de forma que o choque do início da carreira fosse minimizado

O exemplo apresentado é apenas um dos direcionamentos que podem constituir as ações para superação da problemática dos professores não licenciados. Contudo, estes casos precisam ser considerados como bases para implementação de políticas de indução docente.

Considerações Finais

A construção da identidade e dos saberes que acompanham o trabalho docente na EPT é um dos desafios das instituições que compõem a RFEPCT e dos educadores que delas fazem parte. No caso dos professores não licenciados que transitam da condição de estudantes de cursos que não têm a finalidade de formar professores para o pleno exercício do magistério na EPT, a situação se mostra mais delicada.

Por um lado, os docentes trazem suas experiências, motivações e formação que não devem ser desconsideradas, pois compõem uma amplitude maior da ótica sobre seus saberes. Por outro lado, as Instituições da RFEPCT precisam articular uma formação didático-político pedagógica voltada especificamente a esses docentes, na intenção de consolidar seus próprios objetivos políticos, sociais, culturais e pedagógicos como agente educacional.

As medidas que emergem como perspectivas de alcance ao desenvolvimento profissional docente, seja a nível nacional ou local, a exemplo do ProfEPT e do Programa de Residência Docente do Pedro II, merecem atenção e destaque. Uma vez que realizado o aprofundamento e o aperfeiçoamento no campo acadêmico e prático se tornem: 1) perenes, consolidadas e em consonância com as bases conceituais, as orientações pedagógico-político-social e as realidades locais em que o professor e a instituição estão inseridos; e 2) uma política nacional respeitável, ampla, e que reflita as intenções sociais de profissionalização docente, especialmente os da EPT.

A superação da dicotomia entre formação para o trabalho e formação dos dirigentes passa pela concepção da formação do professor da EPT alicerçado em elementos do conhecimento científico, da natureza e das tecnologias, para interpretação e intervenção na realidade. Dessa forma, os professores não licenciados precisam que os agentes educacionais supram as lacunas de bases epistemológicas específicas da EPT para que dominem, além do seu campo científico, os saberes relacionados ao ato de ministrar aulas e sobre a função social da educação e da educação tecnológica. Assim, o trabalho docente pode se tornar consciente e relacionado com o compromisso político-pedagógico da entidade educacional. Evidencia-se que ações pontuais reforçam a intencionalidade de superar as dificuldades, por parte dos agentes que a compõem.

Cabe ainda iniciativas educacionais que alarguem as pesquisas na área e que concebam essa política de formação continuada. Ressalta-se aqui o momento de tensão da indução docente, em que o professor se reconhece como professor ao lado de todas as dimensões que isto implica. Esse período de importância profissional deve ser acompanhado por iniciativas formativas que supram as necessidades dos professores e também diminuam as tensões que o acompanham. As iniciativas institucionais necessitam organizar-se de modo a serem estáveis e fundamentarem sempre o professor como centro do processo formativo.

A lacuna ou a vulnerabilidade em consistência dos projetos confluem ao reflexo da política nacional: provisória, emergencial e ausente de preocupação com esta questão. Observa-se que o Estado se omite na concepção e na instrumentalização de políticas e práticas permanentes, priorizando, na maioria das vezes, a formação de professores de maneira efêmera.

Ainda há de se considerar a terceirização da responsabilidade pela implementação de projetos de que os documentos normativos macro nacionais se referem, o que denota a falta de autorresponsabilidade do Estado e uma indubitável incongruência, na medida em que se descentralizam mais funções do nível nacional para o nível local. Em paralelo, constata-se um movimento de restrições à capacidade e à autonomia institucional em resolutividade às mesmas funções e missões que lhes são impostas.

A essa limitação sobre a emancipação das entidades educacionais, especialmente delimitada à ótica de fomento a formação de professores, cita-se o Decreto nº 9.991 (BRASIL, 2019a), que dispôs sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, à qual todas as Instituições que compõem a Administração Pública do Executivo Federal se submetem. Afora os aspectos procedimentais e prescritivos que limitam a implementação de ações de formação continuada já previstas em Lei, como os Afastamentos para Pós-Graduação e as Licenças para Capacitação¹¹, não houve qualquer traço de exceção às regras previstas sobre a carreira do Magistério Superior e da EBTT. A partir deste tratamento genérico e igualitário dado, essa norma relega a formação e o desenvolvimento profissional do docente a uma posição secundária e alheia, porque ignora que tais perspectivas são condições diretamente associadas à melhoria de qualquer projeto educacional que se pretenda promissor.

Com o estabelecimento da RFEPT há pouco mais de 10 (dez) anos atrelada a uma conjuntura política nacional desgastada e pouco especial às demandas propostas pela Rede, é natural que lacunas preexistam e que ainda sobrevenham outras. Todavia, apontamentos correccionais precisam ser feitos, inclusive a partir do próprio campo da formação de professores, com iniciativas em pesquisa que atribuam esta temática à função precípua que lhe cabe.

Estes ajustes só ocorrerão se forem fomentadas por agentes que ultrapassem a dualidade histórica que dividiu a educação e que a rede se propõe a superar. Com o advento de políticas neoliberais de educação que proponham o ensino das técnicas como sendo suficientes à formação e à emancipação cognitiva dos indivíduos, ações que se pretendam implementar o projeto pedagógico da EPT continuarão a ter obstáculos.

Evidentemente, este texto não visa ao esgotamento do debate em torno desta ampla temática. Apontou-se aqui para um agrupamento dos professores definido por Moura (2014), porém os outros conjuntos de professores iniciantes precisam estar em evidência na discussão do tema. Desta forma, apresenta-se um outro cenário tão relevante quanto o dos professores não licenciados, conquanto se mostre com uma problemática na implementação, nacional e local, no intuito de dar maior visibilidade e fortalecimento ao desenvolvimento e à indução profissional do magistério do EBTT iniciante.

Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 109-126, 31 dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ALMEIDA, Marta Mateus *et al.* Atuar na indução de professores: Que implicações para os diretores escolares portugueses? **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 31, n. 2, p. 196-214, dez. 2018.

BARROS, Rejane Bezerra; RAMALHO, Betania Leite; VIANA, Isabel Maria Torre Carvalho. Formação docente e desenvolvimento profissional: necessidades formativas de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica. Anais do Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, 2017, **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/coloquio/papers/formacao-docente-e-desenvolvimento-profissional--necessidades-formativas-de-professores-bachareis-na-educacao-profissio?lang=pt-br> Acesso em: 09 mar. 2020.

BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica: uma interface dialógica e emancipatória**. 2016. 337f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal, RN, 2016.

¹¹ Artigos 87 e 96-a da Lei 8.112 de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

BRASIL. **Lei 8.112 de 1990**. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm. Acesso em: 11 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 de junho de 2020.

BRASIL. **Resolução 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. 1997. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 09 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.772 de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm Acesso em: 04 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866. Acesso em: 06 de junho de 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

BRASIL. **Decreto 8.752 de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm Acesso em: 07 de junho de 2020.

BRASIL. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 08 de julho de 2020.

BRASIL. **Decreto 9.991 de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm. Acesso em: 11 de julho de 2020.

BRASIL. **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). 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Formando Formadores: programas de

pós-graduação em rede na área de ensino. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 18, fev. 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8520>. Acesso em: 11 de julho de 2020.

CARNIELLI, Beatrice Laura; GOMES, Candido Alberto; CAPANEMA, Clélia. O magistério da educação profissional: vencendo o dualismo histórico. **Revista Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**. v. 2, n. 2, p. 221-229. jan./jun. 2008. Disponível em: <https://catedra.ucb.br/wp-content/uploads/2012/07/O-magisterio-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 08 de julho de 2020.

COLÉGIO PEDRO II. **Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II**. 2012. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/UAs/dppg/PRD/pdf/Conheca%20o%20programa.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2020

COSTA, Maria Adélia. **Políticas de formação de professores para a educação profissional: realidade ou utopia?** 1. ed. Curitiba –PR: Appris, 2016.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 79-89, dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 10 de junho de 2020

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

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí. 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antônio. (Org.). Vidas de professores*. Lisboa: Porto, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IFES - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Anexo do Regulamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional**. 2018. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/anexoregulamentogeral>. Acesso em: 11 de julho de 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip. Acesso em: 13 de julho de 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida; FRANCO, Maria Ciavatta; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1. Brasília: MEC, SETEC, 2008, p. 8-22.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira sobre For-**

mação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.109-131, ago/dez, 2009.

MIRA, Marília Marques. **Inserção profissional docente**: sistematização de princípios e indicadores. 2018. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-PR, Curitiba, PR, 2018.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para educação profissional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 79-94, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/142/130>. Acesso em: 09 jul. 2020.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n.1, p. 60-80, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PONTE, João Pedro *et al.* O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 10, n. 1 p. 31- 46. 2001. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4286/1/01-Ponte-G-S-O-\(Indu%c3%a7%c3%a3o-RE\).pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4286/1/01-Ponte-G-S-O-(Indu%c3%a7%c3%a3o-RE).pdf). Acesso em: 20 nov 2019.

RABELO, Amanda Oliveira. Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 81-96, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/rabelo.pdf>. Acesso em: 10 dez 2019.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Indução Profissional: desafios e experiências entre formação e profissão docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 5-22, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/apresentacao.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SILVA, Priscila Tiziana Seabra Marques da; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Docência no ensino médio integrado: compromisso com as demandas do mercado ou com a formação humana integral? **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 1, p. 09-20, abr. 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas(SP): Papyrus, 2003.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Estreantes no Ofício de ensinar na educação profissional e tecnológica**. 2019. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.

Recebido em 16 de julho de 2020.
Aceito em 22 de abril de 2021.