

III ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS II

CAROLINA ALTOÉ VELASCO

SÉBASTIEN KIWONGHI BIZAWU

LUCAS GONÇALVES DA SILVA

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

Diretora Executiva - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini - UNIVEM/FMU - São Paulo

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Representante Discente:

Prof. Dra. Sinara Lacerda Andrade - UNIMAR/FEPODI - São Paulo

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - ESDHC - Minas Gerais

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM - Rio de Janeiro

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - Ceará

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR - São Paulo

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Daniela Marques De Moraes - UNB - Distrito Federal

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - UNIVEM - São Paulo

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie - São Paulo

Comunicação:

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Creusa De Araújo Borges - UFPB - Paraíba

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro - UNOESC - Santa Catarina

Relações Internacionais para o Continente Americano:

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Prof. Dr. José Barroso Filho - ENAJUM

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - São Paulo

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuitiba - Paraná

Eventos:

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - Minas Gerais

Profa. Dra. Cinthia Obladen de Almendra Freitas - PUC - Paraná

Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS - Mato Grosso do Sul

Membro Nato - Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UMICAP - Pernambuco

D597

Direitos sociais e políticas públicas II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Carolina Altoé Velasco; Lucas Gonçalves da Silva; Sébastien Kiwonghi Bizawu – Florianópolis: CONPEDI, 2021.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5648-311-5

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Saúde: segurança humana para a democracia

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Direitos sociais. 3. Políticas públicas. III Encontro Virtual do CONPEDI (1: 2021 : Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



III ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS II

Apresentação

O III Encontro Virtual do CONPEDI sob o tema “Saúde: segurança humana para democracia”, promoveu a terceira edição dentro das inovações criadas pela diretoria, para realização por meio digitais com a divisão dos já tradicionais Anais do Evento com seus Grupos de Trabalho.

No presente GT encontram-se as pesquisas desenvolvidas em vários Programas de Mestrado e Doutorado do Brasil, com artigos selecionados por meio de avaliação por pares, objetivando a melhor qualidade e a imparcialidade na divulgação do conhecimento e formação do estado da arte na área dos Direitos e Garantias Fundamentais.

Valorosas contribuições teóricas e relevantes inserções na realidade brasileira, sobretudo, neste tempo de pandemia, emanam da reflexão trazida pelos professores, mestres, doutores e acadêmicos de todo o Brasil. Os artigos mostram um pouco da temática, “Saúde: segurança humana para democracia”.

Temas sensíveis, foram apresentados, por meio de 27 artigos em uma visão transversal e interdisciplinar, resultado de pesquisas e abordagens relevantes ao conhecimento científico, saber: o direito ao esquecimento na era da informação; o direito de acesso à internet como direito social fundamental; igualdade perante a lei e na lei: uma análise do princípio da igualdade sob a perspectiva da busca pela justiça através de atos normativos de discriminação positiva; direitos das crianças e adolescentes e políticas públicas: uma análise do projeto “políticas públicas para crianças e adolescentes em situação de rua de Ribeirão Preto – SP”; o programa nacional de habitação urbana e a década perdida; o papel distributivo do Estado na administração de políticas públicas: uma análise do programa fundo esperança; mínimo existencial e reserva do possível em judicialização de políticas públicas; direito à educação de qualidade e as escolas cívico-militares; a utilização da extrafiscalidade como instrumento para efetivação de políticas públicas; o “vírus da fome”, a insegurança alimentar no Brasil e no mundo e o desenvolvimento humano ; o programa bolsa família como efetivação do direito à alimentação; os princípios da prevenção e da precaução sob a ótica do Supremo Tribunal Federal no campo da saúde; os parâmetros para nomeação de candidatos aprovados em concurso público às vagas para pessoas com deficiência e sua incidência no âmbito do município de Manaus; o conceito de pobreza através do pensamento de Amartya Sen, o direito à alimentação e a necessidade de políticas públicas para a erradicação da fome o

direito à saúde na Constituição brasileira: o SUS como ferramenta para o enfrentamento da pandemia do SARS COV2; o direito fundamental à saúde no estado pandêmico: considerações sobre os limites da decidibilidade judicial para a concretização de um direito social em um cenário excepcional; educação pública inclusiva no Brasil em tempos de pandemia; a judicialização do direito à saúde e a responsabilidade do estado no fornecimento de medicamentos de alto custo como política pública; direito a saúde e o ativismo judicial em virtude da pandemia; direito fundamental individual e coletivo à saúde construindo à dignidade humana; a possibilidade de aborto nos casos de microcefalia ligados ao zikavírus: da omissão à responsabilização do estado; a práxis de alteridade nas políticas públicas tributárias extrafiscais: um estudo sobre a distributividade do imposto territorial rural; o direito fundamental à saúde, o princípio da reserva do possível e a jurisdicionalização da saúde: uma revisitação ao instituto em tempos de pandemia; a formação para a docência na educação profissional tecnológica: um olhar jurídico a partir de alguns dispositivos legais; a administração pública em tempos de pandemia: o exercício do poder de polícia e seus limites; apenados (as) LGBT: no vácuo legislativo, a conquista de direitos pela via judicial e de políticas públicas; dos direitos coletivos às garantias individuais: análise sobre as relações trabalhistas diante da recusa da vacinação contra a COVID -19 na perspectiva do ministério público do trabalho.

Assim como foi seguramente um momento ímpar a Coordenação do GT, organizando a apresentação dos trabalhos, acreditamos que tem valor científico positivo, ao leitor ou leitora, a experiência de aprofundar o pensamento daqueles que souberam cativar o solitário momento da leitura e da meditação, para colocar à prova as várias teses defendidas naqueles dias do CONPEDI VIRTUAL de 2021.

Divulgar a produção científica colaborativa socializa o conhecimento e oferece à sociedade nacional e internacional o estado da arte do pensamento jurídico contemporâneo aferido nos vários centros de excelência que contribuíram no desenvolvimento pessoal e profissional dos autores e autoras do presente GT.

Por fim, nossos agradecimentos ao CONPEDI pela honra a que fomos laureados ao coordenar o GT e agora, pela redação do Prefácio, que possui a marca indelével do esmero, da dedicação e o enfrentamento a todas as dificuldades que demandam uma publicação de qualidade como a presente.

Organizadores:

Prof. Dra. Carolina Altoé Velasco - UCAM

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS

Prof. Dr. Sébastien Kiwonghi Bizawu - ESDHC

**A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TECNOLÓGICA: UM OLHAR JURÍDICO A PARTIR DE ALGUNS DISPOSITIVOS
LEGAIS**

**TRAINING FOR TEACHING IN TECHNOLOGICAL PROFESSIONAL
EDUCATION: A LEGAL LOOK AT SOME LEGAL PROVISIONS**

**Rosenilde Nogueira Paniago ¹
Rosângela de Paiva Leão Cabrera**

Resumo

Esta pesquisa objetiva analisar as indicações legais previstas para a formação docente dos professores da Educação Profissional Tecnológica (EPT), elucidando os direitos adquiridos por esses profissionais, a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, por meio da Lei nº11.892/2008. De abordagem qualitativa, utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, a análise de documentos. Os resultados indicam que não há uma lei específica que trate da formação de professores para a EPT, sendo, portanto, urgente a necessidade de arrolar, para o centro do debate, novas políticas públicas de formação para o docente da EPT.

Palavras-chave: Formação de professores, Políticas públicas, Leis, Educação profissional e tecnológica, Desenvolvimento profissional e humano

Abstract/Resumen/Résumé

This research aims to analyze the legal indications provided for the teacher training of teachers of Professional Technological Education (PTE), elucidating the rights acquired by these professionals, since the creation of the Federal Institutes of Education, through Law No. 11.892/2008. With a qualitative approach, the data collection tool used was document analysis. The results indicate that there is no specific law that deals with teacher training for PTE, therefore, there is an urgent need to bring to the center of the debate new public policies for teacher training in PTE.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Teacher education, Public policy, Laws, Professional and technological education, Professional and human development

¹ Doutorado e Pós-doutorado em Ciências da Educação.

1. Introdução

A discussão tecida neste artigo insere-se em pesquisa de pós-doutorado, cujo objeto é a formação e o desenvolvimento profissional dos professores da Carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) dos Institutos Federais de Educação (IFs). Os IFs fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasileira (RFEPCT), criada em 1909, por meio de 19 escolas de aprendizes nas províncias brasileiras, via Decreto nº 7.566. A partir da Lei nº 11.892/2008, a maioria destas instituições passa de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) para IFs, com status de universidade, implicando uma nova organização administrativa e pedagógica, se consolidando, ainda mais, como instituições de educação superior (IES).

Apesar de fazerem parte das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), os IFs não ofertam, exclusivamente, cursos de ensino superior, pois têm como foco o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o ensino ofertado do médio à pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*. “A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, integra-se à educação básica e à educação superior, para promover o desenvolvimento de jovens e trabalhadores, visando o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, SETEC, 2016, p.8).

Com efeito, os IFs são as únicas instituições públicas no Brasil a ofertarem os dois níveis de ensino, que integram a educação escolar brasileira, conforme a Lei nº 9.394/1996, a qual estabelece, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a educação escolar é composta de “Art. 21 (...) I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior”, bem como pela educação profissional de pós-graduação (inciso III, §2º, art. 39 - LDB).

A nova organização educativa, imposta a partir da Lei nº 11.892/2008, desafia os professores da Carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), à atuação no ensino verticalizado, desenvolvido em vários níveis de ensino, com diferentes ementas e planos.

Nesse sentido, ao considerar a diversidade de atividades da docência exercida nos vários níveis, inclusive, na educação básica, em cursos de ensino médio integrado ou educação profissional simultânea a ensino médio, envolvendo a educação de jovens e adultos, cursos de formação inicial e tecnológica, cursos de Licenciatura, cursos de bacharelado, engenharia e cursos de pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*, somada às atividades de pesquisa, atividades de extensão, faz-se urgente investigar a existência de dispositivos legais que assegurem a formação para atuar nos IFs.

Há que se ter em conta, que a formação é elemento fundamental para o exercício da docência, sendo, portanto, um direito dos professores, fazendo parte da segurança humana. Assim, ao invés de culpabilizar os professores pelos problemas e mazelas do ensino na EPT, é fundamental se pensar em políticas públicas de formação que assegurem a melhoria do ensino-aprendizagem, bem como contribuam para o desenvolvimento profissional docente e humano. Compreende-se desenvolvimento profissional docente como a aprendizagem contínua e construção da identidade docente, em uma perspectiva temporal (ocorre ao longo da vida), influenciado por diversos intervenientes (vivência familiar, experiência pessoal, profissional, processos formativos, práticas de reflexão e investigação, e aspectos socioculturais, econômicos, político e ambientais, e condições de trabalho), conforme (PANIAGO, 2016).

Por sua vez, Day (2001) afirma que o desenvolvimento profissional dos professores é correlacionado às suas vidas pessoais, profissionais, aos contextos escolares, dos processos formativos e das políticas educacionais. Então, para o autor, o desenvolvimento profissional

[...] inclui, por isso, quer a aprendizagem iminente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer, profissionalmente, nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer, ainda, as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividade de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (Day (2001, p.18).

Conforme depreende-se, vários são os elementos que influenciam o desenvolvimento profissional docente, sendo a formação um dos pontos de relevo, que será objeto de análise desta discussão. Nesse contexto, a formação docente para a EPT tem sido alvo de debates acadêmicos e políticos no âmbito educacional. Afinal, qual a formação docente necessária para a EPT? Quais são os saberes necessários para a docência na EPT? Como os professores podem se desenvolver profissionalmente em um cenário tão intenso de trabalho? Como e onde os professores da EPT podem adquirir os saberes necessários à docência? Quais as políticas educacionais asseguram esta formação? Apesar da amplitude de questionamentos, elucidamos que não serão aqui todos respondidos, pois, conforme já pontuado, trata-se de um contexto maior de pesquisa. Assim, o presente texto terá, como foco, a discussão no seguinte questionamento: Quais os dispositivos legais que asseguram a formação para a docência na EPT?

Para efeitos de organização, o artigo será delineado da seguinte forma: inicialmente, apresentar-se-á o processo metodológico da pesquisa, em seguida, o breve aspecto histórico e legal da criação dos IFs, e, por fim, os resultados das análises dos dispositivos legais que

regulamentam a formação docente para a EPT.

2. Metodologia

A pesquisa, registrada em Comitê de ética por meio da plataforma Brasil, Parecer n. 3.956.526, baseou-se na abordagem qualitativa, adotando, como procedimento de coleta, a análise documental. Atualmente, a investigação nas ciências humanas e educação conclama novos caminhos, o que inclui vários tipos de pesquisas de abordagem qualitativa e pluralidade metodológica, diferentes estratégias e técnicas de coleta de dados. No caso específico, concede-se especial atenção ao uso de documentos, como fonte dos dados.

Para Lüdke e André (2013, p.38), a análise documental pode se constituir em uma: “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Por sua vez, Bardin (2013, p.47) define a análise de documentos como “[...] uma operação ou um conjunto de operações, visando representar o conteúdo de documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

No caso específico, utilizou-se a análise documental como fonte primária, em função dos propósitos da investigação, em que se procurou identificar dispositivos legais que tratam da formação da EPT, com destaque para a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 06/2012 e nº 01/2021 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Os dados foram organizados e analisados com suporte em Bardin (2013), tendo como norte as três diferentes fases de análise de conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e o tratamento dos dados; 3) a inferência e a interpretação.

3. Aspectos históricos e legais de criação dos Institutos Federais e sua organização educativa

A partir de 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, foi aprovado o Plano de expansão da EPT e, por conseguinte, ocorreu um processo intenso de ampliação da RFEPCT. No período de 2003 e 2010, a rede federal de ensino é ampliada, com a criação de 214 novas escolas de Educação Profissional e Tecnológica, totalizando 354 unidades de ensino, presentes em 320

municípios de todos os estados da federação brasileira e Distrito Federal. Outra fase importante de expansão se dá no período de 2011 a 2014, com a criação de 208 unidades nos diversos estados da federação brasileira, totalizando 562 unidades, distribuídas em 510 municípios. (BRASIL, SETEC, 2016).

Em 2008, a Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculada ao Ministério da Educação, e constituída pelas seguintes instituições:

Art. 1º (...)

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e

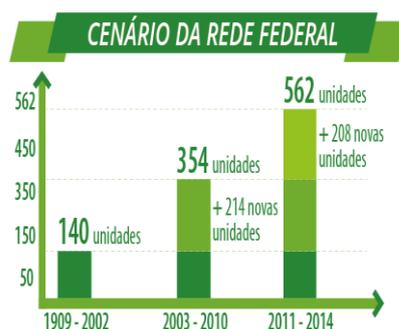
V - Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008, n.p.).

Dessa forma, a RFEPCT foi criada a partir de várias escolas técnicas federais, sendo que a maior das instituições que a compõe, são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Lei nº 12.677/2012 acrescentou o inciso V no art. 1º da Lei 11.892/2008, incluindo o Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro (BRASIL, 1988, n.p) na constituição da RFEPCT.

Com efeito, com a criação dos IFs, prevista no art. 5º da Lei 11.892/2008, trinta e um CEFETs, setenta e cinco unidades descentralizadas de ensino (UNED), trinta e nove escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas ligadas a Universidades foram transformadas em trinta e oito IFs, distribuídos em todos os estados da federação brasileira (BRASIL, 2008, n.p.).

Até 2014, a RFEPCT totalizava 562 unidades, conforme representa o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Expansão da RFEPCT



Fonte: http://institutofederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=

Conforme depreende-se, a RFEPCT teve um aumento vertiginoso em 10 anos, o que impactou, de forma significativa, a atuação e desenvolvimento profissional docente. Conforme relatório da Secretaria de Educação Profissional Tecnológica (SETEC), a expansão da EPT,

Representa uma das mais arrojadas ações governamentais de ampliação das oportunidades de acesso a cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e tecnológica de nível superior já empreendida nos mais de 100 anos de existência da educação profissional formal em nível federal. (BRASIL, SETEC, 2016, p.24).

De modo geral, o quadro abaixo evidencia o processo histórico de transformação da rede de educação tecnológica no Brasil até a criação dos atuais IFs:

Quadro 1 – o processo de transformação da RFEPCT

Instituição	Ano	Governo
Escola de Aprendizizes Artífices	1909	Nilo Peçanha
Liceus de Artes e Ofícios	1937	Getulio Vargas
Escola Industrial e Técnica	1942	Getulio Vargas
Escolas Técnicas Federais	1959	Juscelino Kubitschek
Centro Federal de Educação Tecnológica	1978	Ernesto Beckmann Geisel
Sistema Nacional de Educação Tecnológica	1994	Itamar Franco
Universidade Tecnológica	2003	Luiz Inácio Lula da Silva
Institutos Federais de Educação	2008	Luiz Inácio Lula da Silva

Fonte: (PANIAGO, 2016).

Os atuais IFs apresentam atributos que lhes são peculiares e outros semelhantes às universidades. Diferenciam-se das universidades, em especial, pelo oferecimento de vários níveis de ensino; oferta da educação técnica e tecnológica, com a finalidade de estímulo à produção de conhecimento pertinente às tecnologias da produção, ao fortalecimento dos arranjos produtivos socioculturais, no local em que a unidade está inserida (BRASIL, 2008, n.p.)

Desse modo, no que se refere aos aspectos semelhantes, os IFs equiparam-se às universidades. Nesse sentido, estabelece o §2º do art. 2º da Lei nº 11.892/2008 que, “para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais”. Assim, possuem natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008, n.p.).

4.A Formação para a docência dos Professores da Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A partir de 2010, com a construção de mais de 70% de unidades educativas dos IFs em

todo o Brasil, foi necessária a seleção de vários professores para a Carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

O ingresso dos professores na EPT ocorre sem exigência legal de formação para a docência. Assim, ingressam professores com formação inicial, advindos de diversas áreas, como cursos de Direito, Psicologia, Engenharias, Agrárias, Ciências da computação, cursos de licenciatura em várias áreas, incluindo a Pedagogia, que vão atuar nos cursos técnicos, tecnológicos e de graduação. Pena (2011, p.103) contribui ao afirmar que, na RFEPCT, o corpo docente, “[...] é composto, em sua maioria, por profissionais com diferentes formações na graduação, como Engenharia, Arquitetura, Administração, dentre outras”.

Muitos dos ingressantes na EPT possuem qualificação em cursos de mestrado e doutorado em diversas áreas de conhecimento, com vasto conhecimento e pesquisas em áreas específicas, todavia, não possuem experiência na docência ou conhecimento pedagógico necessário para a mobilização de saberes para atuarem no ensino verticalizado, que vai do Ensino Médio à Pós-graduação (PANIAGO, 2016).

A jornada de trabalho intensa de trabalho na EPT, incluindo a tríade – ensino, pesquisa e extensão – em vários níveis de ensino, a participação em gestão e comissões diversas, provoca desgaste no trabalho docente, o que pode se tornar ainda mais desafiante sem uma formação que auxilie os professores neste movimento complexo da ação docente na EPT. Com efeito, este intenso processo de trabalho pode colocar em risco a identidade, o desenvolvimento profissional docente e o ensino-aprendizagem oferecido na instituição, conforme (PANIAGO, 2016; PANIAGO; SARMENTO, 2017, NUNES, PANIAGO e CUNHA, 2020).

Nasce, assim, a necessidade de problematizar se os professores da EPT estão sendo auxiliados com formação pedagógica que lhes possibilite mobilizar os vários saberes necessários à prática educativa nestes diferentes níveis, bem como para o seu próprio desenvolvimento profissional. Nesse sentido, é um direito que, por certo, deve estar assegurado nas políticas públicas de formação para EPT.

Para tanto, considera-se que o desenvolvimento profissional, por meio da formação, é um direito dos docentes da EPT, e a melhoria do ensino, como resultado, é um direito dos estudantes da educação básica; direitos estes contemplados no conceito de segurança humana. Conforme a Organização das Nações Unidas (ONU), o conceito de segurança humana deve estar centrado no desenvolvimento do ser humano, abrangendo a segurança, de forma geral, no dia-a-dia das pessoas, no âmbito profissional, nas vias públicas, nas instituições escolares, no lazer e no âmbito familiar.

Flores (2014) pontua que a formação dos professores consiste num dos elementos

decisivos para a melhoria da qualidade do ensino nas instituições educativas. Por sua vez, Day (2001) alerta que os professores conseguirão cumprir os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada. Nesse sentido, para melhorar os resultados do ensino-aprendizagem, é necessário que os professores sejam apoiados no seu desenvolvimento profissional, sendo a formação inicial e continuada um pressuposto relevante para garantir tal finalidade.

Ainda Jardimino (2020) contribui, ao defender a importância da preparação dos professores para atuarem no atual contexto de desigualdades sociais, objetivando desenvolver uma ação educativa comprometida com equidade e transformação. “As mudanças necessárias a uma nova proposta de ensino e aprendizagem exigem políticas públicas que garantam um processo de DPD amplo e eficaz, frente às desigualdades sociais que se mostram, cada vez mais, claras” (Ibid., 2020, p.19).

Para Costa (2012), a expansão da RFEPCT configura-se em um elemento complexo para a consolidação de uma política de formação para seus professores. Assim, a rede expandiu-se sem um processo simultâneo de políticas de formação de professores das instituições que a compõe. Então, questiona-se: Quais os dispositivos legais que asseguram a formação para a docência na EPT?

Não obstante, na busca de respostas para esta questão, constata-se que, apesar dos desafios que os professores da EPT enfrentam no trabalho docente, no conjunto dos documentos legais que tratam da formação para a docência, não há normativas que tratem, especificamente, deste fim, ou seja, não existem Diretrizes Curriculares para a formação dos professores da EPT; foram encontrados trechos, partes que tratam deste fim, indicados em vários documentos, que serão abordados a seguir.

A princípio, é importante reafirmar que os IFs, conforme estabelecido na Lei nº 11.892/2008, possuem, como objetivos, a oferta de cursos, que se efetiva de forma integrada ao ensino médio ou por meio de cursos subsequentes a ele, devendo, para tanto, destinar, no mínimo, 50% de sua oferta para este nível de ensino. Essa exigência contribui para a manutenção da forte identidade da EPT, cujo foco é a formação tecnológica para o mundo do trabalho, e não deixa dúvidas de que o Ensino Médio é um dos principais níveis a serem ofertados.

Da mesma forma, faz-se relevante salientar que a Lei nº. 11.741/2008 alterou alguns dispositivos da Lei nº 9.394/1996 (LBD), considerando a EPT como parte da educação básica do nível médio. O § 2º do art. 39 da LDB destaca a abrangência que a EPT abrange nos cursos “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-

graduação” (BRASIL, 1996.n.p.)

Com a análise do dispositivo supracitado, depreende-se que os professores da EPT também devem atuar no ensino médio da educação básica, o que se efetiva de forma integrada ao ensino médio ou por meio de cursos subsequentes ao ele, conforme mencionado em linhas pretéritas.

Feitos estes esclarecimentos iniciais, por conseguinte, presume-se que a legislação para a formação de professores da educação básica também vale para a EPT. Assim, a EPT deve seguir as linhas básicas definidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Dessa maneira, a LDB, ao tratar da formação dos profissionais da educação, estabelece, no artigo 62, que a formação de docentes, para atuarem na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação. (BRASIL, 1996, n.p.).

Por sua vez, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 estabelece a forma de habilitação para o magistério para os graduados não licenciados:

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas, com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. (BRASIL, 2019, p.10).

Assim, ao considerar que a EPT faz parte da educação básica, é possível inferir que os professores da EPT não licenciados necessitam realizar um curso de formação pedagógica para se habilitarem a atuar no Ensino Médio da Educação Básica.

Portanto, depreende-se que ao professor da EPT, enquadrado como docente da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), faz-se necessário, por força de lei, adquirir a condição de Licenciado ou equivalente.

Ora, considerando a condição *sui generis* da organização educativa dos IFs, incluir a formação dos professores da EPT em outras legislações não é suficiente para garantir os direitos destes profissionais da educação a uma formação que lhes auxilie no processo do trabalho e desenvolvimento profissional docente. Então, o que há de específico para a formação docente

na EPT?

No conjunto dos documentos que regulam a formação de professores para atuarem na EPT, existem, de forma tímida, algumas tratativas específicas para este fim. A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e, posteriormente, foi substituída pela Resolução CNE nº 01/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional e Tecnológica.

No Título IV- Formação Docente - da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 são apontados alguns elementos sobre a formação inicial para a docência, a qual “se realiza em cursos de graduação e programas de licenciaturas ou outras formas” (art.40). O mesmo enunciado foi mantido no art. 53 da atual Resolução CNE/CP nº 01/2021:

Art. 53. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.(BRASIL, 2021, p.17).

A Resolução CNE nº 01/2021 prevê, ainda, que os sistemas de ensino devem oportunizar este tipo de formação, podendo ser organizados em cooperação com o Ministério de Educação e Instituições de Ensino Superior. Para o caso dos professores que possuem outras graduações, lhes é assegurado o direito de participar de formação ou ter reconhecido os seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerados equivalentes às licenciaturas. Nesse sentido:

Art. 53

(...)

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é **assegurado o direito de:**

I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;

II - participar de curso de pós-graduação *lato sensu* de especialização, de caráter pedagógico, voltado, especificamente, para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente à licenciatura, tendo como pré-requisito, para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional. (BRASIL, 2021, p.17. grifo nosso).

Assim, o referido artigo assegura aos professores o direito de participarem de programas de formação, seja em licenciatura, complementação ou mesmo nos cursos de pós-graduação,

cujos focos sejam a docência na EPT.

Nesse contexto, um destaque interessante gira em torno do processo de certificação profissional, pois, na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (revogada), o processo de certificação era atribuído à Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certific), criada em 2009, com o objetivo de reconhecer, formalmente, saberes, conhecimentos e competências profissionais, desenvolvidos em processos formais e não formais de aprendizagem, via processos de certificação profissional. Já na Resolução CNE/CP nº 01/2021, este aspecto foi suprimido, deixando uma lacuna sobre a forma como estes professores terão o reconhecimento de seus saberes.

Outro aspecto relevante diz respeito ao inciso III, § 2º do art. 53 da Resolução CNE/CP nº 01/2021, ao prever a certificação de docentes da EPT com mais de cinco anos de efetivo exercício, que atuem sem habilitação exigida. Isso nos leva a deduzir que a Lei encontra uma maneira de resolver a ausência da formação para a docência. Contudo, isto pode causar ambiguidades: a quem cabe esta certificação? Em quais critérios se basearão? Como será o acompanhamento das iniciativas de certificação em face da complexidade que exige tal processo? Esta opção pela certificação não inibirá iniciativas de formação de professores para a EPT? Anos de experiência ausente de formação para docência podem se traduzir em práticas inovadoras?

Outro ponto controverso é o fato que a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 estabelecia um prazo limite de até 2020 para que os docentes tivessem a formação estabelecida nos incisos I e II do § 2º do art. 53, ou seja, formação em programas de complementação pedagógica, ou cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização.

Inclusive, sobre este prazo, a SETEC também se pronuncia:

O prazo para o cumprimento da excepcionalidade para a formação pedagógica dos docentes, em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020. Além da formação inicial, os sistemas e às instituições de ensino também devem realizar ações destinadas à formação continuada, visando a qualificação profissional e o desenvolvimento dos profissionais da EPT (BRASIL, SETEC, 2016, p.21)

Já na Resolução CNE nº 01/2021, não existe um prazo definido, o que nos leva a problematizar se este silêncio não é mais uma forma de ausência de responsabilidade do Estado e das instituições, em termos da garantia dos professores da EPT de terem acesso a uma formação que lhes assegure desenvolver sua prática docente nos vários níveis de ensino e se desenvolverem profissionalmente.

Ora, na Resolução, é imposta a necessidade de os professores adquirirem formação, e, para tanto, assevera que os sistemas de ensino devem oportunizar a formação prevista no *caput* do Art. 53. Contudo, ao não prever um prazo, isto pode se traduzir em ausência de políticas públicas que, de fato, assegurem tal necessidade. A impressão é que a lei procurou contemplar as exigências legais previstas na Lei nº 9.394/1996, sem, necessariamente, prever, de forma clara, um itinerário formativo que assegure tal intento.

À luz do conhecimento jurídico, chamamos a atenção para a vedação ao comportamento contraditório (*venire contra factum proprium*), que não possibilita a administração pública, após a prática de atos com determinadas finalidades e a adoção de procedimentos em outras direções. Por exemplo, a administração pública da EPT não cometeu um comportamento *venire contra factum proprium*, ao suprimir o prazo previsto na Resolução CNE nº 06/2012, para que fosse assegurado o direito à formação dos professores da EPT? Ora, ao não colocar prazo para que esse direito fosse assegurado aos professores da EPT, não estaria violando-o, deixando-o à margem da boa-fé dos administradores?

Apesar das ambiguidades e problematizações, constata-se que a formação docente para a EPT é exigida por força de lei, e que ambas as resoluções asseguram, aos professores ingressantes nos IFs, o direito de participar de formação pedagógica que poderá ser em forma de pós-graduação *lato sensu* ou mesmo na forma de uma segunda licenciatura. Isto evidencia um direito adquirido em face do princípio da segurança jurídica.

Mauro Junior (2005, p.21) afirma que “ a segurança jurídica é o mínimo de previsibilidade necessária que o estado de Direito deve oferecer a todo cidadão, a respeito de quais são as normas de convivência que ele deve observar e com base nas quais pode travar relações jurídicas válidas e eficazes”.

Sobre esse assunto, Melo (2005, p.42) esclarece que “o fundamento jurídico mais evidente para a existência da ‘coisa julgada administrativa’ reside nos princípios da segurança jurídica e da lealdade e boa-fé na esfera administrativa”.

Por sua vez, Coelho (2005, n.p) assevera que:

dentre os princípios garantidores do Estado Democrático de Direito que necessariamente informam a conduta estatal, o princípio da segurança jurídica ocupa lugar destacado como consectário da dignidade da pessoa humana e da secular necessidade de estabilidade nas relações sociais. Assim, a decadência, que no seio do processo administrativo atua como freio do poder de autotutela da Administração, é de aplicação cogente mormente se conjugada à boa-fé do administrado.

Nesse sentido, o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal deve obedecer alguns princípios, dentre eles, o da segurança jurídica e da boa-fé, conforme está disciplinado no artigo 2º da Lei nº 9.784/99:

Art. 2º A Administração Pública obedecerá, dentre outros, aos princípios da legalidade, finalidade, motivação, razoabilidade, proporcionalidade, moralidade, ampla defesa, contraditório, segurança jurídica, interesse público e eficiência. (BRASIL, 1999, n.p.)

Assim, defende-se que, ao invés de iniciativas tímidas, com artigos que tratem da formação para a docência, inseridos em outra resolução, é fundamental a criação de políticas públicas com e para os docentes da EPT, tendo sua participação como um elemento efetivo e primordial no processo de elaboração destas políticas, de modo a lhes garantir segurança humana para o seu desenvolvimento profissional docente. Conforme Ballesteros (2014, p.35), “A segurança humana requer *empowerment* (habilitação, capacitação e, portanto, direitos de participação democrática)”. Por sua vez, Jardimino (2020) contribui, ao alertar para a importância da participação conjunta do quadro docente na definição das políticas de desenvolvimento profissional, “[...] que, por sua vez, devem priorizar, de forma ampla e democrática, práticas de participação social e tomada de decisão de todos os envolvidos (Ibid., p.16).

Iniciativas tímidas já existem no Brasil, inclusive, a própria Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, responsável por planejar, elaborar e coordenar políticas públicas para a EPT, afirma que “está em andamento a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e respectivos Itinerários Formativos, tendo em vista o cumprimento dos dispositivos previstos na Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (Brasil, SETEC, 2016, p.21). Contudo, não se sabe de informações sobre a participação efetiva dos professores da EPT e, tampouco, se estas políticas, de fato, estão sendo elaboradas.

Condições de oferta de formação são perfeitamente possíveis, inclusive, é importante realçar que os próprios IFs podem ofertar a formação aos seus servidores, considerando que, de acordo com a Lei nº. 11.741/2008, estas instituições têm como finalidade a oferta de “(...) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Não obstante, na própria lei, já é anunciado que 20% dos cursos ofertados pelos IFs devem ser de formação de professores, que incluem programas especiais de formação pedagógica. Isso assegura, aos professores da EPT não licenciados, o direito de adquirirem a formação, sem terem que arcar com as custas deste processo.

5. Considerações finais

Portanto, ao intencionar analisar os dispositivos legais para a formação docente dos professores da EPT, elucidando os direitos adquiridos por esses profissionais, a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, pela Lei nº 11.892/2008, constatou-se que não há uma lei específica que trate da formação de professores para a EPT, porquanto, há indícios distribuídos em várias resoluções que tratam da Educação Básica, e uma breve menção nas Resoluções CNE nº 06/2012 e nº 01/2020, não necessariamente assegurando a materialidade do direito dos professores em terem uma formação pedagógica para o enfrentamento dos desafios no ensino verticalizado.

Apesar disso, as tratativas sinalizadas nas Resoluções CNE nº 06/2012 e nº 01/2020 sinalizam que a formação para a docência é um direito adquirido, em face do princípio da segurança jurídica, o que implica na necessidade de políticas específicas que possibilitem a concretude de tal fim.

Com efeito, se os professores fazem parte da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), e se a EPT oferta também o Ensino Médio e, portanto, é regida pela Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, faz-se necessário, por força de lei, que eles adquiriram a condição de Licenciado ou equivalente.

Os resultados indicam a necessidade emergente de arrolar para o centro do debate a relevância de novas políticas públicas de formação, a serem elaboradas, contando com a participação efetiva dos docentes da EPT; pois não é mais possível que os professores que atuam em cenário tão complexo de trabalho docente, no ensino verticalizado, não tenham uma legislação que trate, de forma específica, da formação.

Assim, compreende-se que a docência na EPT educação profissional precisa ser reconhecida em sua complexidade, necessitando de políticas específicas de formação para a docência, que se apresentem sem ambiguidades, ou, de forma pontual e tímida, em vários dispositivos legais.

É fundamental a criação de políticas de formação que assegurem o direito dos professores à aquisição de saberes para o exercício da docência na EPT e desenvolvimento profissional, de modo a ofertarem um ensino que prime pela qualidade e justiça social, e, que,

de fato, elucidem, claramente, o papel e dever do Ministério da Educação e Instituições, na materialidade dos processos formativos.

Referências

BALESTEIRO, Jesus. Segurança humana, direitos e políticas públicas. **Direito & Justiça** v. 40, n. 1, p. 30-38, jan./jun. 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5 ed. Lisboa: Edições 70, Lda, 2013.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 de março de 2021.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 25 de março de 2021.

BRASIL Lei nº 9.784 , DE 29 DE JANEIRO DE 1999. Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal.

BRASIL. lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso em 20 de março de 2021.

BRASIL, Lei nº 11.892/2008, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 15 de junho de 2020

BRASIL .Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file.htm>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29/12/2008. Institui a rede federal de educação profissional e tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Congresso Nacional. Brasília

BRASIL, Educação profissional e tecnológica: série histórica e avanços institucionais 2003-2016. Brasília, maio de 2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

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). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 20/02/2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891. Acesso em 20 de outubro de 2020.

COELHO, Eduardo, Souza. A Administração Pública e o princípio da segurança jurídica. Revista **Consultor Jurídico**, 29 de março de 2005. In: https://www.conjur.com.br/2005-mar-29/administracao_publica_principio_seguranca_juridica. Acesso em 20 de fevereiro, 2021.

COSTA, Maria Adélia. Política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação/UFU, 2012.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. tradutora Maria Assunção Flores. Porto: Porto editora, 2001.

FLORES, M. A. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional, in M. A. Flores (Org.) **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Almedina, 2014. p.217-238.

JARDILINO, Jose Rubens Lima. O desenvolvimento profissional docente e a expansão e estratificação do sistema educacional brasileiro. **Educação Santa Maria**, v. 45, 2020, p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em 10 de fevereiro, 2021.

LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli Eliza. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2º ed., Rio de Janeiro: E.P.U., 2013

MACHADO, L.R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília**, v. 1, nº 1, 2008.

_____. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MELLO, Celso, ANTÔNIO BANDEIRA. **Curso de Direito Administrativo**, 18ª ed, São Paulo: Malheiros, 2005.

MOURA, D.H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília**, v. 1, n. 1, Brasília, 2008.

NICOLAU Junior, Mauro, Segurança jurídica e certeza do direito: realidade ou utopia num Estado Democrático de Direito ?, In: www.jurid.com.br, disponível em 10/03/05, acesso em 20/02/2021.

NUNES, G. P. , PANIAGO, R., & SARMENTO, T. A docência nos Institutos Federais em tempos pandêmicos: provocações teóricas. **Itinerarius Reflectionis**, v.16 n.1, 01-21, 2020. <https://doi.org/10.5216/rir.v16i1.65342>, 2020.

OLIVEIRA JR., W. A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação - Universidade Católica de Santos. 2008.

PANIAGO, Rosenilde N. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional**, Tese de Doutorado - Universidade do Minho, Braga, 2016.

PANIAGO, N. Rosenilde; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.