

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EBTT ENTRE 2016 E 2020

¹VOLMAR MEIA CASA, ²RENATA PORTELA RINALDI

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS),

²Universidade Estadual Paulista (Unesp)

<volmar.casa@ifms.edu.br>, <renata.rinaldi@unesp.br>

DOI: 10.21439/conexoes.v18i0.3648

Resumo. As discussões sobre a formação de professores ganharam novos argumentos com a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a Resolução CNE/CP n. 1/2020 que estabeleceram diretrizes para a formação inicial e continuada em consonância com a BNCC. A Resolução CNE/CP n. 1/2021, que define diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), também deu elementos ao debate juntamente com a Resolução CNE/CP n 1/2022, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Neste cenário, este é um artigo sobre o estado do conhecimento da formação docente na Educação Básica, Profissional, Técnica e Tecnológica (EBTT). Objetiva apresentar as pesquisas realizadas no quadriênio 2016 – 2020 sobre a formação de professores que atuam na modalidade. O levantamento bibliográfico ocorreu nas bases de dados da ANPAE, ANPED, BDTD, ENDIPE e Periódicos Capes. As etapas englobaram a preparação das palavras-chave, definição do recorte temporal levantamento, registro e checagem dos dados, leitura e análise dos resumos das obras selecionadas, categorização e tabulação dos dados. Procurou-se responder à questão: o que a literatura diz a respeito da formação dos docentes na EPT? Concluiu-se que a formação docente na EBTT é pouco abordada em relação a outras temáticas sondadas pelo campo da formação docente.

Palavras-chave: formação de professores; educação profissional, técnica e tecnológica; trabalho docente; desenvolvimento profissional docente.

STATE OF KNOWLEDGE ON EBTT TEACHER TRAINING BETWEEN 2016 AND 2020

Abstract. Discussions about teacher training gained new arguments with CNE/CP Resolution n. 2/2019 and CNE/CP Resolution n. 1/2020 which established Guidelines for initial and continuing training in line with the competences established by the CNCB (Common National Curriculum Base). CNE/CP Resolution n. 1/2021, which defines guidelines for Professional and Technological Education (PTE), also provided elements for the debate together with CNE/CP Resolution n. 1/2022, which established the National Curricular Guidelines for the Training of Teachers in Secondary Technical Professional Education (EPTNM-Training). In this scenario, this is an article on the state of knowledge of teacher training in Basic, Professional, Technical and Technological Education (BPTTE). It aims to present the research carried out in the 2016-2020 quadrennium on the training of teachers who work in that modality. The bibliographic survey took place in the ANPAE, ANPED, BDTD, ENDIPE and CAPES periodical databases. The steps included the preparation of keywords, definition of the time frame, survey, registration and data checking, analysis of abstracts of selected works, categorization and data tab. We sought to answer the question: what does the literature say about the training of teachers in PTE? It was concluded that teacher training in PTE is little discussed in relation to other themes investigated by the field of teacher training.

Keywords: teacher training; professional, technical and technological education; teaching Work; teacher professional development.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente a educação profissional está ligada, no Brasil, a um dualismo reforçado por políticas públicas educacionais que acentuam o caráter técnico da formação em detrimento do componente científico, humanístico e cultural do processo educativo. Esta marca operacional da Educação Profissional (EP) repercute sobre a formação docente nesta modalidade circunscrevendo-a entre os limites de uma regulação social dada pelo mercado e os apelos por um projeto de desenvolvimento sociocultural de base emancipadora.

Implantada no Governo Nilo Peçanha como política assistencialista destinada aos desafortunados (Brasil, 1909) a educação profissional foi marcada, durante a primeira metade século XX, pela presença dos interesses patronais e, por longo tempo, vetou aos estudantes formados em cursos técnicos a possibilidade de ingresso no ensino superior. A compulsoriedade da habilitação profissional na década de 1970 nos governos militares não foi capaz de romper com a dualidade do ensino nesta modalidade. Este traço ficou mais acentuado com a aprovação do Decreto n. 2.208/1997 (Brasil, 1997), no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que impediu a integração entre a formação profissional e o Ensino Médio.

Intencionando superar o caráter fragmentário da EP, o Governo Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), a partir do Decreto n. 5.154/2004 (Brasil, 2004), permitiu o ensino integrado na modalidade, e reformulou a Rede Federal de Educação Profissional criando em 2008 os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) com a aprovação da Lei n. 11.892/2008 (Brasil, 2008). Os IFs capilarizaram sua atuação pelo território nacional com uma proposta pedagógica de formação integral dos estudantes. De 140 instituições em 2002 o número de unidades de ensino saltou para 661 no final de 2019. Consequentemente, o quantitativo de professores efetivos aumentou significativamente, tendo atingido em 2019 o quantitativo 41.827, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2020a).

Neste cenário, é importante averiguar que formação possui o professor da Rede Federal e como está sendo preparado para congrega as dimensões humanística, artística e científica com as dimensões técnica e tecnológica pretendidas pelos currículos dos IFs. Cabe destacar, ademais, que os Institutos Federais também atuam na formação de professores com a oferta de cursos de licenciatura, programas especiais e pós-graduação. Por lei, 20% das matrículas devem ser destinadas à formação de professores para a educação básica e profissional. Este dado destaca outro interesse deste trabalho que é conhecer como a literatura caracteriza o profes-

sor EBTT. Considerando o exposto cumpre indicar que recentemente as políticas públicas têm impingido à formação docente alguns retrocessos (Freitas, 2018; ANPED, 2019) os quais reavivaram o debate e as estratégias de resistência à agenda política de formação inicial e continuada dos professores. As mudanças tendem a limitar os saberes e as práticas de professores e professoras, uma vez que os converte em operadores de um rol de competências e habilidades alinhadas a um modelo técnico-racionalista centrado no discurso da teoria do capital humano, conforme o ideário de gestão neoliberal do conhecimento.

Neste tocante, Militão (2023), aponta uma limitação presente na Resolução CNE/CP n. 2/2019 (BNC-Formação) evidenciando o caráter supressor deste dispositivo, pois minimiza o valor teórico-epistemológico da formação docente. Com respeito à Resolução CNE/CP n. 1/2020, que aborda a formação continuada, a autora afirma que, em termos práticos, esta normativa segrega a articulação entre as formações inicial e continuada. Ademais, Militão (2023) destaca que, em lugar de uma formação permanente e que realça o significado formador contido na docência, a referida Resolução instaura a formação continuada em serviço deslocando assim o eixo dos cursos de formação de professores para as escolas de educação básica, o que restringe a profissionalização docente ao domínio dos conhecimentos pedagógicos sobre os conteúdos a serem ensinados.

No que diz respeito especificamente à educação profissional no âmbito dos IFs o ataque tem vindo, notadamente: a) da contrarreforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) que isola o itinerário técnico-profissional das bases científicas do conhecimento, b) do rol de competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), c) das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2017), em especial pela reinserção da figura do notório saber no exercício do magistério e d) da Resolução CNE/CP n 1/2022.

Por seu turno, a Resolução CNE/CP n. 1/2022, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação), nos termos da BNC-Formação, não suprimiu os programas especiais como forma de oferta de formação inicial para a docência em educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), o que impacta negativamente na formulação de sólidas políticas voltadas à formação do professor que atua nesta modalidade de ensino. O texto prevê ainda a possibilidade de cursos de especialização *lato sensu* para a EPTNM equivalerem à licenciatura e restringe o campo de conhecimentos dos professores, em

termos de formação continuada, ao domínio de metodologias de ensino e aprendizagens necessárias à instrumentalização dos saberes e competências emanados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse aspecto já foi denunciado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por meio do Ofício nº 01/2015/GR quando expõe os motivos contra a Base Nacional Comum Curricular, especificamente quando afirma:

No caso da docência, a dimensão que se torna central na BNCC é a de que o professor, protagonista no processo, centraliza em grande medida a responsabilidade pelo êxito da educação. Essa equação nefasta não considera a diversidade como componente do humano e dos processos de criação de conhecimentos e valores. Segundo o educador Luiz Carlos de Freitas, *as pesquisas e o discurso pedagógico dos anos 1990 ganham força como possibilidade de embasamento teórico para as reformas políticas educacionais de cunho neoliberal que enfatizam a formação de professores como alicerce para mudança curriculares*. Tal discurso representa uma retomada ou um retrocesso à formação tecnicista da década de 1970, que foi questionada pelo discurso emancipatório e crítico da década de 1980. Todavia, essa discussão é retomada com uma nova roupagem, através do discurso da “aquisição” de habilidades e competências necessárias à vida pessoal e profissional e aquilo que ele esconde e negligencia a respeito do que se constrói pessoal e socialmente. Assim, qualidade é resultado nas avaliações (testagem externa padronizada) e qualificar o professor para a ação técnica passa a ser melhorar a qualidade da educação.

Assim, o empobrecimento da formação inicial docente, a responsabilização direta dos professores pelos resultados insatisfatórios da aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, aferidos a partir de exames padronizados, e a crescente criminalização ideológica dos profissionais da educação, oriunda de um discurso conservador, somam-se como fatores que podem agravar os processos de mal-estar docente (Lopes, 2001; Jesus, 2002).

Este artigo sustenta que a formação de professores na EBTT não está isenta dos temas e problemas anteriormente mencionados. Nesta modalidade, o tema da formação e do trabalho dos docentes possui algumas especificidades que o reveste de maior gravidade, uma vez que muitos professores não possuem formação inicial específica para o magistério. Há ainda o agravante da inexistência histórica de uma política de formação de professores voltada à preparação dos docentes alinhada à natureza e ao papel social das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Dado o exposto sobre a Formação de Professores e com foco específico na EBTT cabe mencionar que a ação de levantamento resultante deste estado do conhecimento foi realizada entre os meses de março e maio de 2020. A coleta das publicações se operou no recorte temporal entre os anos de 2016 a 2020 e os repositórios consultados foram Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE (V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2016; XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2017; VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2018 e XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2019); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (38ª Reunião Nacional, realizada em 2017 e 39ª Reunião Nacional, realizada em 2019; Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE (XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, realizado no ano de 2018); bem como, as bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD (dissertações e teses); e Portal de Periódicos Capes.

Os repositórios e as bases foram selecionados considerando o critério da confiabilidade dos trabalhos nelas publicados, pois são submetidos ao parecer e revisão de pares e de bancas avaliadoras compostas por pesquisadores da área. Portanto, definidos os contextos de buscas, foram definidas as palavras-chave. Os principais termos empregados foram: formação docente para EBTT, formação de professores no Instituto Federal, desenvolvimento profissional docente na EPT, saberes e ação docente no Instituto Federal, formação inicial de professores da educação profissional, formação continuada de professores da educação profissional e educação básica, profissional, técnica e tecnológica.

O passo seguinte consistiu em estabelecer as estratégias de busca. Duas foram adotadas. Uma para os Anais de Eventos (ANPAE, ANPED, ENDIPE) e outra para o Portal de Periódicos Capes e BDTD. Para a realização da atividade nos sites dos Anais foi adotado o comando *CTRL+F* que abriu a ferramenta de busca na qual foram digitadas as palavras-chaves.

Para a realização do levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos Capes e BDTD as palavras-chaves foram digitadas na aba de busca. A busca realizou-se por assunto e foi refinada, para cada termo técnico procurado, a partir dos seguintes filtros: a) data/período publicação; b) idioma: nenhum filtro foi adotado e c) tipo de recurso: artigos científicos (somente para o Portal de Periódicos Capes). Ocorreu também o emprego dos

Operadores *Booleanos* (*AND* e *OR*) e o uso dos truncamentos (*; ?) como forma de conferir maior precisão à busca.

A questão mobilizadora deste trabalho teceu-se, mais restritivamente, a partir da necessidade de saber: o que a literatura diz a respeito da formação dos professores que atuam na EPT nas unidades acadêmicas da Rede Federal?

Adicional a esta preocupação este trabalho pretendeu envolver-se ainda com as seguintes questões: quais tendências, perspectivas e marcos teóricos têm conduzido a produção acadêmica sobre as políticas de formação de professores para a EPT? O que as pesquisas revelam quanto a identidade e as especificidades da prática docente na EPT? Quais são as possibilidades acadêmicas sob as quais a temática ainda pode ser inovada?

A análise textual recaiu sobre os resumos das obras coletadas. A opção pelo estado do conhecimento ocorreu porque uma pesquisa com este fito gera saberes e conhecimentos, novos e significativos sobre um campo do conhecimento se apresentando como forma de resposta aos problemas enunciados. Ademais, apoiando-se em Morosini e Fernandes (2014) é possível afirmar que o estado do conhecimento auxilia a comunidade acadêmica a ler a realidade do que está sendo discutido (dimensão formativa) e ajuda o pesquisador na sistematização dos procedimentos metodológicos necessários à investigação (dimensão instrumental).

As seções seguintes apresentam o aporte teórico empregado para o entendimento das informações obtidas, bem como a apresentação e discussão dos resultados, encerrando com as considerações finais sobre o fenômeno investigado.

3 APORTE TEÓRICO

A respeito do campo formação de professores os trabalhos de André (2010), Diniz-Pereira (2013), Cunha (2013) e Freitas (2018) discutem e analisam como este objeto tem se configurado, a partir da primeira década deste século, na qualidade de campo de pesquisas e estudos dotado de singularidade.

André (2010) nota o crescente interesse acadêmico pela formação de professores que, no início dos anos 2000, passa a se configurar como um campo de estudos autônomo. Preocupada em discutir como a formação de professores se constitui em um campo de estudos a autora apresenta cinco indicadores pelos quais a formação de professores teria delimitado um campo específico, a saber: objeto próprio, metodologia específica, comunidade de pesquisadores, integração dos cientistas pesquisadores e reconhecimento da indissociabilidade entre a formação de professores e a qualidade da educa-

ção. Para a pesquisadora, apesar dos avanços, o campo necessita ainda superar os micros estudos, melhorar o tratamento dos dados, aprofundar a abordagem teórico-metodológica dada às análises e tratar a formação de professores sob múltiplas dimensões.

Por sua vez, Diniz-Pereira (2013) procura responder como a formação de professores se constituiu em um campo de pesquisa. Adverte que devido à novidade um dos desafios a serem enfrentados é a melhora da qualidade das produções acadêmicas.

O autor avança no propósito de entender o que teria motivado o interesse pela formação de professores nos últimos 25 anos. Neste ponto, menciona que a partir da década de 1990 ficou latente nas pesquisas e eventos da área a preocupação com a identidade e a profissionalização docente. Os motivos estariam ancorados em dois fatores: o aumento do contato interétnico que pôs a discussão das identidades culturais em evidência e as mudanças no mundo do trabalho que passaram a demandar uma maior preocupação com a constituição da subjetividade do trabalhador, incluindo a identidade docente, segundo Diniz-Pereira (2013).

Ainda quanto ao campo da formação de professores, Cunha (2013) mapeia as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão sobre a docência no Brasil. Para a autora, tanto o paradigma da racionalidade técnica quanto o paradigma sociocultural influenciaram a produção do conhecimento sobre a formação de professores, mas sob diferentes enfoques qualitativos.

Explorando os impactos legais sobre a formação de professores, Freitas (2018) toma a Constituição Federal como marco para analisar a produção sobre o tema no Brasil e percorre um caminho até desembocar na Base Nacional Comum e nos impactos desta sobre a formação docente. A autora destaca que ao longo dos últimos 30 anos a formação de professores tem sofrido uma flexibilização cujas marcas são: a) o deslocamento da formação inicial dos professores das Universidades para os Institutos de Educação e b) a vinculação da Base Nacional de Formação de Professores à BNCC.

A autora destaca que está ocorrendo uma desprofissionalização da docência, pois a Base Nacional reduz a formação docente a uma instrumentalização técnico-metodológica do professor que passa a ser um tutor da BNCC uma vez que seu ofício tende a se reduzir ao papel de um aplicador daquilo que a Base estabelece como currículo.

Freitas (2018) faz alusão à necessidade de se instituir um movimento de resistência às atuais políticas reformistas da educação para que se possa recuperar a noção de trabalho como o princípio norteador da formação de professores.

A autora destaca ainda a necessidade de se resistir à desqualificação da formação teórica dos professores que é imposta pelo discurso falacioso, sustentado pelos defensores das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo o qual a formação docente se faz sob bases muito teóricas, mas pouco práticas. Por último, aponta como outra medida de resistência o fortalecimento das Universidades de educação e dos fóruns de discussão sobre a formação de professores, em todo território nacional.

A flexibilização da formação docente, denunciada por Freitas (2018), aparta a formação do professor das bases epistemológicas da educação. Neste sentido, estaríamos voltando, conforme assinala Cunha (2013), à adoção do paradigma da racionalidade técnica e positivista-behaviorista que caracterizou a formação de professores durante boa parte do século XX.

Agravando ainda mais o problema, para a educação profissional, não se pode deixar de mencionar que a reforma do Ensino Médio, iniciada em 2016, passou a admitir professores com o chamado notório saber para atuarem no itinerário da educação profissional, o que é um duro golpe à autonomia do campo e à profissionalização docente (Brasil, 2017).

Percebe-se que a formação de professores oferta significativo aporte para as pesquisas que têm na docência e no trabalho dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) o seu centro temático, principalmente no sentido de se sondar, dentro da área, as especificidades que caracterizam a formação do docente para a EPT.

Além do mais, a este respeito, no ano de 2019, segundo dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) possuía 799 cursos de licenciatura que foram responsáveis por aproximadamente 95 mil matrículas em cursos de formação inicial de professores.

É urgente o debate sobre o papel formador de professores desempenhado pela Rede Federal discutindo-se desde sua concepção filosófica e político-pedagógica até as contribuições que tais cursos de licenciatura possam ofertar para o tema da profissionalização docente em instituições historicamente marcadas pelo ensino técnico-profissionalizante.

Uma outra abordagem que foi base para a leitura e análise dos dados coletados sobre a formação e o trabalho do docente EBTT pertence ao campo das políticas destinadas à formação de professores. O debate recente em torno da formação inicial e continuada dos professores tem girado em torno da aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da Base Nacio-

nal Comum Curricular (BNCC). Ambos os documentos têm desencadeado, segundo estudiosos, um processo de desestruturação da formação de professores.

Relativamente ao documento que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), pode-se dizer que estas diretrizes representaram o resultado de um consenso entre os profissionais da educação e seus órgãos representativos em torno do tema da formação de professores articulando-se teoria e prática a partir de uma concepção sócio-histórica.

Em contrapartida, as diretrizes que redefinem a formação inicial de professores para a Educação Básica, Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019) e aquelas que tratam da formação continuada e instituem a BNC-Formação Continuada (Resolução CNE/CP 01/2020), têm representado um ataque às Associações representantes dos educadores, aos professores e à escola pública.

Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), as DCNs 02/2019 (BRASIL, 2019) formatam as políticas de formação de professores e o currículo dos cursos de licenciatura na contramão das necessidades dos educadores. A Associação destaca motivos contrários à Resolução e denuncia o caráter reducionista desta, pois o documento estabelece, de maneira restritiva, a BNCC como fundamento das ações e políticas destinadas à formação inicial e continuada dos professores.

Além do mais, para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPED (2019), as diretrizes curriculares nacionais de 2019, ao referirem-se à formação inicial de professores para a Educação Básica, instituem uma formação de docente de viés pragmático, uma vez que promovem a dicotomia entre a teoria e a prática quando, por exemplo, atribuem aos institutos de formação maior margem de atuação sobre a formação de professores cerceando o papel de relevo que é desempenhado pelas universidades na formação docente que ocorre a partir da conjunção, em seus cursos, do ensino, da pesquisa e da extensão, o que não se encontra nos institutos de formação.

A Resolução parece desconsiderar tanto a condição social do professor em formação inicial quanto os múltiplos contextos sociais nos quais as escolas se inserem. A este respeito a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2019) menciona que o a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019) não reconhece o professor, em seu trabalho, como aquele que toma decisões curriculares.

Dado o exposto, podemos traçar o seguinte ques-

Quadro 1: Categorias e Bases de Dados.

Temas/Categorias	BDTD		Per. Capes	Anpae	Anped	Endipe	Total
	<i>tese</i>	<i>diss.</i>					
Desafios pedagógicos						2	2
EPT - currículo				1			1
EPT - didática					1		1
Educação e trabalho						1	1
Formação docente	6	4	25	4	3	5	47
Identidade	1	4	5	1	1		12
Profissionalização					2	1	3
Saberes	1	3	2		2		8
Trabalho Pedagógico	1	1	13	5	4	1	25
DPD	2	3				2	7
Prática Pedagógica		3	2				5
Soma	11	17	50	12	5	7	112

Fonte: organização dos autores, 2023.

tionamento: para onde vamos na formação inicial e continuada no Brasil? Seus rumos, como frisou Freitas (2018), dependem da capacidade de resistência que a sociedade organizada e os profissionais da educação forem capazes de produzir. Concomitante à resistência, como ação inicial, cabe reverter o discurso e as medidas políticas neoliberais e sua atuação sobre a educação procurando reavivar o debate em torno da (re)instituição de uma Política de Formação Inicial e Continuada alinhada à concepção dos(as) trabalhadores(as) da educação visando a autonomia destes e a elaboração de um projeto societário de base emancipadora da juventude. Para este propósito é interessante considerar que os(as) professores(as) não são um corpo homogêneo, uma vez que possuem formações distintas e motivações que, em boa parte dos casos, não estão constituídas a partir de uma consciência de classe. Este entendimento reforça a necessidade de organização dos trabalhadores da educação. Os caminhos da formação inicial e continuada de professores(as), apesar dos avanços no plano político nas duas últimas décadas, não estão consolidados. Eles estão abertos, com o agravante, mencionado por Freitas (Freitas, 2020), da existência de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores (DCNs) e de uma Base Comum Nacional (BCN-Formação) que se constituem em documentos projetados para gerar práticas de dominação ideológica da educação básica e controle pedagógico dos profissionais da educação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção são apresentados os dados coletados nas bases consultadas, seguidos de uma interpretação analítica. Inicialmente são expostos os dados gerais, aos quais seguem uma análise descritiva.

A título de contexto cabe mencionar que o presente estado do conhecimento seguiu três fases complementares, que compreenderam a coleta de dados, a revisão bibliográfica e a análise dos dados.

A respeito da formação de professores na EBTT os dados revelaram o total de 112 trabalhos que estão apresentados por categorias e bases de dados na Tabela 1:

Percebe-se que, quanto às categorias, 64,2% dos trabalhos coletados possuem a formação de professores e o trabalho docente na EPT como temas centrais.

Especificamente, com respeito à formação de professores, percebeu-se que esta é abordada, nos resumos analisados, sob os enfoques da formação inicial e continuada e, em menor escala, das políticas que se destinam ao tema. O maior interesse reside sobre as licenciaturas ofertadas pelos Institutos Federais e sobre a formação do bacharel que atua na EPT. Mas, os resumos não põem em discussão a natureza político-pedagógica destas licenciaturas e o papel dos IFs na formação de professores.

Quanto ao interesse dos resumos analisados pelo tema do trabalho docente na EPT é possível afirmar que os focos de interesse estavam na carreira EBTT, no Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), na verticalização do ofício docente e nos impactos da expansão da RFEPCT sobre a qualidade do trabalho e da vida do professor.

Cabe frisar que o tema da didática constou como objeto central em apenas um dos trabalhos analisados. Na RFEPCT o corpo docente é bastante heterogêneo quanto a sua formação inicial, pois há licenciados, bacharéis e tecnólogos desempenhando o magistério em cursos cuja proposta curricular, nos IFs, é a de integração entre formação profissional e educação básica e visa a formação integral do estudante.

O tema da profissionalização apareceu associado aos temas da identidade, dos saberes e, principalmente, do trabalho docente na EPT. Parte considerável dos estudos analisados que se dedicam a esta categoria demonstram uma preocupação com a desprofissionalização do docente.

Este fenômeno na Rede Federal está associado à ênfase que os professores conferem, devido a sua formação inicial, aos saberes da disciplina que ministram em detrimento dos saberes pedagógicos. Pode-se dizer que este seria o caso de existência de uma prática pedagógica afeita aos saberes laborais e que é oriunda de uma formação inicial que, predominantemente, ocorreu segundo os princípios de uma racionalidade técnica.

O risco da desprofissionalização também está presente na forma como é organizado o trabalho nos IFs. A este respeito, um dos trabalhos analisados traçou um estudo histórico da formação de professores na Escola Técnica de Goiânia, hoje Instituto Federal de Goiás, e destacou que a formação dos docentes foi marcada ao longo do tempo por uma forte influência do fordismo, do trabalho segmentado e do saber especializado.

Estes três elementos tendem a talhar um professor para o qual o significado de seu trabalho aparece apartado do sentido de seu trabalho como docente. A quebra da correspondência entre sentido e significado tende a operar aquilo que Basso (1998) classificou como fenômeno da alienação pelo qual o professor, ao perder o significado mediador da docência como prática social, não consegue mais valorizar a indissociável relação entre teoria e prática, pois se encontra preso à racionalização do trabalho.

Os riscos vinculados à verticalização do trabalho ao qual estão submetidos os professores dos IFs é uma outra abordagem sob a qual a profissionalização foi estudada. A estrutura verticalizada impõe desafios tanto à prática quanto ao trabalho docente. Os professores dos Institutos Federais, além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, devem saber lidar também com as demandas impostas pelas diferentes modalidades de ensino, níveis da educação e diferentes tipos de cursos nos quais atuam como docentes vinculados à carreira EBTT.

A polivalência é, neste caso, mecanismo de maxi-

mização de uma mão-de-obra especializada, o que nos remete à discussão que Lima (1996) faz sobre o papel do professor na contemporaneidade. A função docente hodiernamente, sustenta o autor, passou a incumbir-se de novos papéis, competências, tarefas e funções.

Estas mudanças seriam operadas por fatores sociais externos à escola, mas que a converteram em uma instituição especializada e burocratizada na qual surge a figura do professor multifuncional. Ao viver a instabilidade sobre seu papel social, afirma Basso (1998), o professor sujeita-se ao mal-estar docente e vê cada vez mais ampliada nas multitarefas que executa a perda de seu papel social de transmissor do saber e operador de transformações. Segundo o autor, o professor é convertido, assim, de um agente da cultura a um agente de ensino.

O tema da identidade docente na EPT foi alvo de 12 dentre os 112 trabalhos coletados. Partindo dos impactos causados pela expansão da RFEPCT os resumos analisados discutem a identidade docente nos IFs vinculando-a ao trabalho e tendo como preocupação os subtemas 1) da qualidade de vida dos docentes, 2) da avaliação de desempenho docente, 3) do Regime de Atividades Docente (RAD) e sua subsunção aos critérios produtivistas emanados de um ideário de gestão neoliberal, 4) da cultura organizacional dos IFs e seu vínculo com valores que tornam precário o trabalho docente, 5) da verticalização do trabalho docente e a intensificação de atividades dela resultante, 6) da estigmatização do professor que atua no PROEJA, 7) das necessidades de formação dos professores ingressantes nos IFs, Regime de Atividades Docente, 8) do plano de carreira que equipara o professor EBTT ao professor do magistério superior e 9) a partir do legalismo que impera sobre a jornada de trabalho do professor que atua na educação profissional, técnica e tecnológicas nos Institutos Federais.

O fato de a identidade docente ser abordada sob diferentes enfoques abre a possibilidade de entendimento desta categoria sob o binômio bem-estar e mal-estar docente. Percebe-se que há um amplo espectro de situações sob as quais o trabalho na educação profissional pode submeter os docentes à situação de mal-estar. Jesus (2002, p. 25) destaca que o stress está presente no dia a dia de qualquer profissão, não sendo diferente com a docência. Para o autor, quando as exigências no ambiente de trabalho se intensificam e os profissionais não são dotados de competências adequadas para enfrentá-las surgem, então, os sintomas de mal-estar.

Em contrapartida, afirma o autor, a conversão do stress cotidiano em bem-estar (*eustress*) evitando-se assim o mal-estar (*distress*) é possível via investimento na

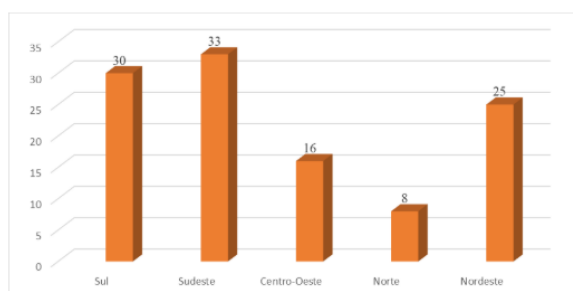
formação dos professores. Esta prevenção deve ocorrer em quatro fases: 1) fomento de uma formação inicial de base relacional; 2) estágio pedagógico orientado e, por isto, capaz de prevenir o choque de realidade; 3) formação contínua sob a perspectiva relacional, clima de cooperação e análise de problemas e 4) autoformação em equipe que mescle a prática reflexiva e a autoaprendizagem.

As perspectivas que Jesus (2002) aponta para o bem-estar demandam investimento na formação de professores. Face aos desafios apresentados pelo trabalho docente na EPT, a formação continuada do professor que atua nesta modalidade é uma exigência premente para compreensão e superação coletiva dos obstáculos que tendem a produzir o mal-estar docente.

O tema dos saberes, linha 8 da coluna Temas/Categorias da Tabela 2, associado ao tema identidade, também é abordado pelos resumos analisados sob o enfoque da profissionalização e da representação dos professores sobre a docência nesta modalidade de ensino. Há, sobretudo nas pesquisas vinculadas aos mestrados profissionais, preocupação em saber como os professores bacharéis constroem seus saberes e como suas práticas estão ou não vinculadas aos índices de evasão apresentados nos IFs.

Outro elemento de relevo nos trabalhos analisados diz respeito às regiões administrativas nas quais se produzem as pesquisas sobre a formação de professores para a EPT, conforme o Gráfico 1.

Figura 1: Brasil – publicações por regiões administrativas.



Fonte: Organização dos autores (2023).

Não obstante a participação majoritária das Regiões Sul e Sudeste chama a atenção o quantitativo de trabalhos produzidos na Região Nordeste, 22,32% do total.

Este dado está vinculado a dois fatores. Um refere-se à atuação da UFRN e do IFRN que juntos respondem por 44% das publicações levantadas da referida região. O IFRN, especificamente, tem investido em pesquisa possuindo, atualmente, 09 Revistas indexadas com des-

taque para a Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica dedicada à publicação de trabalhos na Educação Profissional. O outro fator diz respeito à interiorização dos IFs pelo país contando a Região Nordeste com o montante de 209 unidades, segundo dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2020a).

Em linhas gerais os 112 resumos dos trabalhos coletados e analisados revelaram sobre a formação de professores para a EBTT um número pequeno de trabalhos cuja abordagem é a representação e as concepções que os próprios professores elaboram sobre a docência e o trabalho na EPT. Ademais, com base no levantamento do estado do conhecimento pode-se perceber que ainda pode se avançar com pesquisas que tenham no professor formador de professores na RFEPT o seu foco mais imediato de interesse.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho realizou um Estado do Conhecimento sobre a formação de professores na EPT, entre os anos de 2016 a 2020. O emprego deste tipo de estudo se deu principalmente diante da necessidade de encontrar um recurso organizador das pesquisas face ao aumento da produção e diante da maior publicização da informação possibilitada pela crescente divulgação do conhecimento em meios digitais.

Observou-se na introdução deste trabalho os motivos da escolha pela formação e trabalho docente na educação profissional bem como a apresentação da questão norteadora da pesquisa, a saber: o que informam as pesquisas sobre a formação de professores na EPT? Além do mais, informou-se o leitor sobre a circunscrição da educação profissional à atuação das instituições que compõem atualmente a Rede Federal.

Portanto, a referência à formação dos professores que atuam na educação profissional não visou toda a amplitude desta modalidade. Assim, não foi objeto desta investigação a formação dos professores que atuam no Sistema “S” ou em ONGs que se dedicam à oferta de formação técnica.

Ainda a respeito da opção pela EPT, Moura (2015), em estudo no qual caracteriza a formação de professores para a EPT e discute o conteúdo desta formação, concebe a educação profissional e tecnológica vinculada a um projeto societário alternativo ao neoliberal. Para o autor, a formação de professores em EPT deve ser pensada a partir de dois eixos. Um vinculado à formação continuada que está relacionado a área específica de formação inicial do graduado que atua como docente na educação profissional e o outro eixo é o da formação didático-político-pedagógica dos docentes com formação profissional que atuam na EPT.

Moura (2015) reconhece que a profissão docente possui especificidades que lhe são inerentes e no caso da formação de professores para a EPT não ocorre o contrário com os saberes necessários à docência nesta modalidade. Assim, centrado no eixo da formação didático-político-pedagógica o autor distingue três grupos de professores que atuam na educação profissional e tecnológica:

- Os profissionais não graduados, mais comum na iniciativa privada;
- Os graduados, mas sem uma formação específica para a docência;
- Os futuros professores que já estão em cursos de formação inicial de nível superior.

Identificados os grupos de profissionais sugere, principalmente para o segundo e o terceiro grupo, a existência de cursos de licenciatura voltados à formação para a docência na EPT e cursos de pós-graduação com o mesmo escopo. Moura (2015) reconhece, porém, que atrair jovens para uma licenciatura para a EPT não seria tarefa fácil e menciona que uma licenciatura para a EPT não poderia formar para a docência em uma disciplina específica. A licenciatura seria concedida para uma área profissional, menciona o autor que destaca a barreira de se proceder desta maneira quando as áreas técnicas são demasiado amplas.

Como se vê, as propostas de formação de professores para a EPT se revestem de complexidade. Apesar das dificuldades, as possibilidades estruturantes não estão inviabilizadas. Pelo contrário, elas se reforçam quando se trata de pensar o conteúdo desta formação. Para o autor este conteúdo deve visar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Este vínculo é necessário para que se promova a ruptura com o histórico dualismo dado à identidade da educação profissional no Brasil e para aproximar a docência e as instituições ofertantes da EPT às demandas sociais de seu entorno. Somente assim poderia se vislumbrar uma educação profissional atrelada à concepção de projetos societários menos excludentes e mais democráticos.

O referencial teórico deste trabalho apresentou sinteticamente a formação de professores como campo de estudo ao qual se filiam temas e problemas que perpassam a identidade e o papel social do professor, o reconhecimento e a profissionalização docente, o professor como pessoa e sua qualidade de vida e o tema das políticas destinadas à formação de professores com foco nas recentes mudanças impetradas pela Resolução CNE/CP

02/2019 (BRASIL, 2019) e pela Resolução CNE/CP 1/2020 (BRASIL, 2020b)

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados por este trabalho o estudo seguiu a definição de um recorte temático que foi a formação e a atuação do professor na EPT, a elaboração de palavras-chave, a escolha das bases de dados, o levantamento bibliográfico, a escolha do resumo como unidade textual sobre a qual recaiu a análise, a tabulação dos dados e, por fim, a descrição analítica deles.

A respeito da formação de professores na educação profissional e tecnológica as bases de dados consultadas e os trabalhos selecionados informaram que: 1) quanto às categorias analíticas: os 112 trabalhos analisados revelaram 11 categorias sob as quais as pesquisas abordaram a temática da formação e do trabalho docente na educação profissional. Agrupadas as categorias em áreas temáticas afins obteve-se os seguintes percentuais: o tema formação de professores esteve presente 41,96% dos trabalhos analisados; o tema trabalho docente manifestou-se em 22,32% das pesquisas; com 17,85% apareceu o tema dos saberes e da identidade docente; os temas da profissionalização e do desenvolvimento profissional docente constaram em 8,93% dos resumos; Currículo, Didática e práticas pedagógicas manifestaram-se em 6,26% dos trabalhos analisados e outros 2,68% dos estudos dedicaram-se aos temas do perfil, dos desafios e da natureza da docência na EPT, incluindo-se aqui a relação entre educação e trabalho.

2) quanto a região administrativa de ocorrência das pesquisas: destaca-se a Região Sudeste que foi responsável por 29,46% das produções seguida da Região Sul com 26,80% dos trabalhos. A Região Nordeste respondeu por 22,32% das pesquisas. A Região Centro-Oeste foi responsável por 14,28% das pesquisas e a Região Nordeste registrou 7,14% dos trabalhos.

3) quanto à natureza político-administrativa das instituições de pesquisa: notou-se que 88,40% das pesquisas têm origem em instituições públicas contra 11,60% em instituições privadas de ensino. Considerando o total de 112 trabalhos analisados, o destaque vai para as instituições de ensino de administração federal que concentram 77,67% dos trabalhos.

4) quanto aos resumos: percebeu-se que os resumos possuem distintas formas de organização variando sua riqueza de elementos formais e sua criticidade conforme o tipo de trabalho. Assim, foi mais comum nos resumos das dissertações e teses o apeço à descrição dos métodos adotados pela pesquisa, bem como o próprio referencial teórico que serviu de base. O tema e os objetivos são elementos textuais recorrentes em praticamente todos os resumos, porém o problema de pesquisa

é negligenciado em parte considerável dos textos.

5) quanto à abordagem metodológica foi possível perceber uma preferência dos trabalhos pela pesquisa qualitativa e pelos métodos histórico-dialético e fenomenológico. Relativamente aos métodos de procedimento destacaram-se: as pesquisas bibliográfica e documental, a entrevista e o estudo de caso.

6) quanto ao referencial teórico os resumos não revelaram preferência densa por um autor(a) ou outro(a). No entanto, foi possível notar uma adoção considerável de literatura clássica com aporte teórico marxiano ou marxista (Karl Marx, Antonio Gramsci e György Lukács). Notou-se ainda a grande influência de autores europeus quando o tema discutido era a formação de professores com destaque para Antonio Nóvoa, Francisco Imbernón, Carlos Marcelo García, Maurice Tardif e José Sacristán. Quando o tema da formação e do trabalho dos professores era atravessado pelo debate da educação profissional os autores mais referenciados foram Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Dante Moura e Maria Ciavatta. Com respeito à formação de professores e seu debate no Brasil constaram: Marli André, Bernadete Gatti e Lucília Machado. Para análise de conteúdo, a autora mais citada entre os 112 trabalhos coletados foi Laurence Bardin.

7) as pesquisas analisadas demonstram que a formação dos professores para a educação profissional pouco tem explorado a política adotada na Rede Federal voltada ao fomento da formação de seus quadros profissionais. Neste sentido o ProfEPT não consta como objeto de sondagem. O Programa de mestrado em educação profissional tecnológica funciona em rede desde 2016 e em 2020 ofertou mais de 900 vagas em todo território nacional.

8) os resumos revelam o crescimento da pesquisa sobre a formação e o trabalho dos professores no âmbito da RFEPCT. No entanto, tais pesquisas são mais o esforço da ação quase que isolada de pesquisadores que têm vínculo trabalhista com a RFEPCT e que buscam entender o desenvolvimento da carreira EBTT, do que uma iniciativa coordenada pela própria RFEPCT.

9) a análise demonstrou que a RFEPCT é praticamente nula no número de pesquisas em Programas de mestrados e doutorado sobre a formação e o trabalho docente na EPT. Os grandes agentes promotores deste tipo de pesquisa são as Universidades, em particular aquelas mantidas pela União.

10) especificamente com respeito à formação de professores percebeu-se que esta é abordada sob os enfoques das formações inicial e continuada. Poucos estudos dedicaram-se a uma sondagem das políticas de formação de professores para a EPT.

11) finalmente, a pesquisa nas Bases revelou que poucos trabalhos investigam as representações docentes sobre o magistério e o trabalho na EPT. Pesquisas com este enfoque existem, mas talvez esteja aqui uma discussão a ser aprofundada principalmente a partir da possibilidade de se inquirir como se assemelham e se distinguem as concepções elaboradas pelos professores licenciados, bacharéis e tecnólogos que atuam na Rede Federal, de forma especial nos cursos de formação de professores.

Este Estado do Conhecimento pode ser mais bem depurado por meio de uma ampliação das bases de dados selecionadas, por uma atualização do recorte temporal e por intermédio da análise integral das obras selecionadas e não apenas do resumo. Mas, neste caso, a natureza da investigação passaria de um estado do conhecimento para um estado da arte.

Por fim, quanto ao tema deste estudo destaque-se que o professor EBTT, na Rede Federal, é aquele que atua em vários níveis e modalidades de ensino, em cursos integrados, concomitantes ou subsequente ofertados à distância ou presencialmente, na educação básica ou superior tendo que reger sua prática pelo trabalho como princípio educativo adotado como concepção norteadora dos cursos profissionais ofertados na RFEPCT. Neste sentido, outras questões que este estado do conhecimento permitiu elaborar é saber quem forma este poli professor? Quais políticas se destinam a esta formação? Caberia ainda sondar: quem é o professor formador que atua nos IFs? Certamente, estas são questões para uma outra investigação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174–181, set/dez 2010. Disponível em: <https://x.gd/IE89t>. Acesso em: 24 mar. 2020.

ANPED, A. N. de Pós-Graduação e Pesquisa em E. **Uma formação formatada**: posição da ANPED sobre o “texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica.”. Rio de Janeiro: Brasil, 2019. Boletim ANPED, Ano VIII, n. 51.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **CEDES**, v. 19, n. 44, p. 19–32, abr 1998.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. 1909. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. 1997. 7760–7761 p. Diário Oficial da União, n. 74, Seção 1, ano 135, Brasília.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. 2004. 18 p. Diário Oficial da União, n. 142, Seção 1, ano 141, Brasília.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. 2008. 1–3 p. Diário Oficial da União, n. 253, Seção 1, ano 145, Brasília.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. 2017. 1–3 p. Diário Oficial da União, n. 35, Seção 1, ano 145, Brasília.

CUNHA, M. I. d. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609–625, jul/set 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145–154, jul/dez 2013. Disponível em: <https://x.gd/nhStl>. Acesso em: 24 mar. 2020.

EDUCAÇÃO, B. M. da Educação. Conselho Nacional de. **Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021**. 2021. 19–23 p. Diário Oficial da União, n. 3, Seção 1, ano 159, Brasília.

EDUCAÇÃO, B. M. da Educação. Conselho Nacional de. **Resolução CNE/CP n. 1/2022, de 6 de maio de 2022**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). 2022. 234–235 p. Diário Oficial da União, n. 88, Seção 1, ano 160, Brasília.

FREITAS, H. C. L. d. 30 anos da constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 24, p. 511–527, nov/dez 2018. Disponível em: <https://x.gd/NtFFZ>. Acesso em: 01 mar. 2020.

FREITAS, H. C. L. d. **Live 02 AESUFOPE (início)**. [S.l.]: Online, 2020. Live apresentada por Helena Costa Lopes de Freitas, 2020. 1 vídeo (1h 14min 20seg).

Publicado pelo canal AESUFOPE-RS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4qct427e0Ig>. Acesso em: 10 jun. 2020.

JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese**. Porto: Asa, 2002.

LIMA, J. M. d. O papel de professor nas sociedades contemporâneas. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 6, p. 47–72, 1996. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-3-lima.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

LOPES, A. **Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções**. Porto: ASA, 2001.

MILITÃO, A. N. A formação de professores no tempo presente: lutas necessárias para superação do cenário de desmontes. In: RINALDI, R. P.; FRANÇA, A. L.; CASA, V. M. (Ed.). **Estado conhecimento sobre a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2023.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154–164, jul/dez 2014. Disponível em: <https://nlink.at/MYTH>. Acesso em: 01 mar. 2020.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23–38, jul 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 07 jul. 2020.

PLENO, B. M. da Educação. Conselho Nacional de E. C. **Resolução CNE/CP n. 1/2020**. 2020. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PLENO, B. M. da Educação. Conselho Nacional de E. C. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 01 de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação: Brasil, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 5 mai. 2020.

PLENO, B. M. da Educação. Conselho Nacional de E. C. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 27 de outubro de 2020b**. Brasília: Ministério da Educação: Brasil, 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. 2021. Acesso em: 18 jan.