

# A precarização da formação de professores na e para a educação profissional nos Institutos Federais

## RESUMO

**Sidinei Cruz Sobrinho**

[sidineicsobrinho@gmail.com](mailto:sidineicsobrinho@gmail.com)

[orcid.org/0000-0002-8826-5745](https://orcid.org/0000-0002-8826-5745)

Instituto Federal Sul Riograndense  
campus Passo Fundo (IFSul), Passo  
Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

O estudo sistematiza e problematiza os principais achados sobre a Formação Inicial de Professores ofertada nos Institutos Federais bem como da formação inicial e continuada de professores para atuar nestas instituições de Educação Profissional. Trata-se de um estudo de base teórica crítica, realizado com fundamentação epistemológica na Abordagem do Ciclo de Políticas. A partir da hermenêutica jurídica dos principais marcos normativos, o trabalho dialoga diretamente com a precariedade da formação docente para a educação básica – ensino médio e educação profissional integrada a essa etapa. Tem-se por norte principal a análise em nível nacional envolvendo todo o Ciclo de Políticas de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na Rede Federal e nas legislações recentes sobre o chamado Novo Ensino Médio e normas correlatas. O trabalho apresenta as fragilidades expostas no Contexto dos Efeitos de Políticas na Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica sobre o tema em epígrafe e a precarização da atuação docente a partir das recentes reformas na educação básica e profissional. Ao mesmo tempo, são sugeridas alternativas viáveis para o Contexto de Estratégias de Políticas Educacionais em defesa da formação inicial e continuada de profissionais para atuar na Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Licenciatura. Formação continuada. Ensino Médio Integrado. Professores.

## INTRODUÇÃO

O estudo que se organiza neste artigo tem o objetivo principal de contextualizar e analisar, mesmo que brevemente, a formação inicial e continuada de professores no contexto da prática da atuação da política proposta e texto de política para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e recentes marcos normativos para a educação básica na etapa do ensino médio e suas implicações na educação profissional com ênfase nos Institutos Federais (IFs). Tem-se por recorte histórico a perspectiva da Política Educacional RFEPCT a partir de o Contexto de Influência da política proposta (aproximadamente 2004 a 2008), o Contexto da Produção do Texto (Lei 11.892/2008) (Brasil, 2008) e o Contexto da Prática com identificação dos principais tópicos sobre o Contexto dos Efeitos (até 2025), e apresentação se alternativas para o Contexto de Estratégias de Políticas Educacionais para a EPCT.

A base empírica se consolida, metodologicamente, na Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016; Ball, 2020); na Hermenêutica Jurídica das principais legislações abordadas; na Análise Nacional do Ciclo da Política Educacional de EPCT nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [IFs] (Cruz Sobrinho, 2025) com o apoio dos principais referenciais teóricos sobre a RFEPCT e suas concepções conceituais, bem como em referenciais específicos sobre a formação de professores. Dada a necessidade de limitação espacial para a dissertação proposta, grande parte destas bases teóricas estão implícitas nos argumentos utilizados e, recomenda-se aprofundamento em outros momentos.

A estrutura do estudo se dá, além da introdução em conclusão, em mais três itens específicos que apresentam a especificidade de cada tema bem como sua integração com os demais itens e o tema geral.

Nesse sentido, o item 2, “Formação inicial de professores nos IFs” abordará o contexto da obrigatoriedade de oferta de formação inicial pelos IFs, com ênfase nas licenciaturas. Este item demonstrará as fragilidades e potencialidades dessa oferta bem como ensejará abertura para a necessária discussão sobre a formação inicial dos próprios professores que atuam na RFEPCT.

Este problema será discutido no item 3, “Formação continuada dos professores nos IFs”. Como se verá, tal discussão no âmbito da educação profissional é indissociável da discussão sobre a oferta das licenciaturas uma vez que a formação dos formadores está comprometida e compromete a pretensa “nova institucionalidade” e seus objetivos para com as licenciaturas e para com os cursos de educação profissional integrados à educação básica, sobretudo na etapa do ensino médio.

Daí que, a redação do texto normativo do chamado “Novo Ensino Médio”, principalmente em relação ao Art. 35-D (LDB) (Brasil, 1996), tem levado muitos à interpretação equivocada de que a previsão de “áreas específicas” integradas às “áreas do conhecimento”, implicariam na suposta obrigatoriedade de oferta de “disciplinas” e conseqüente pretensa obrigatoriedade de contratação de professores com formação específica nessas áreas. Esta discussão é realizada no item 4.

Por fim, o último item apresenta as considerações finais que sintetizam a discussão e apontam para o Contexto de Estratégias de Políticas possíveis para se atuar na RFEPCT, conforme exposto ao longo do trabalho.

### **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NOS IFs**

A partir de 2003, durante o primeiro Governo Lula, iniciou-se o Contexto da Influência para uma política pública educacional com ênfase na expansão da oferta e acesso à educação profissional. Aquela pretensão culminou no Contexto de Produção do Texto de Política, traduzido principalmente por meio da Lei 11.892/2008 (Brasil, 2008). Esta lei instituiu, formalmente, a RFEPCT e criou os IFs. Deu-se início, então, a um processo de ampla expansão nacional a fim de promover e consolidar uma nova institucionalidade.

Tal política pretendia: 1) na educação básica, priorizar a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio; 2) na educação superior; priorizar a oferta de licenciaturas voltadas principalmente para a formação inicial de professores para atuarem nas áreas da Educação Profissional Científica e Tecnológica [EPCT], das ciências e da matemática; 3) dentre outros objetivos e finalidades conforme artigos 7º e 8º da referida lei.

No que se refere à oferta de licenciaturas na RFEPCT, o Contexto de Influência foi marcado por grande resistência. Principalmente por parte das Universidades Federais que viam na nova política proposta o risco de ter que dividir recursos financeiros com a RFEPCT e a ameaça de perder a “hegemonia” na oferta de licenciaturas e perder a influência de políticas educacionais para formação inicial de professores. Até porque, como de fato ficou previsto no texto de política, em matéria de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os IFs foram equiparados às universidades federais (Lei 11892/2008, Art. 2º, § 1º (Brasil, 2008)).

A justificativa usada para abrir mais licenciaturas via RFEPCT ao invés de ser pelas Universidades Federais, era o argumento de que as universidades teriam relegado as licenciaturas a segundo plano e numa concepção meramente academicista. Assim, com a previsão, em lei, da obrigatoriedade de oferta de vagas nos IFs serem destinadas às licenciaturas, e pelo plano de expansão prever abertura de campus dos IFs em cidades menores, isso aumentaria o número de licenciados para atender à demanda de falta de professores na educação básica nas redes estaduais e municipais. Nesse sentido foi redigido o dispositivo específico na Lei 11.892/2008, Art. 7º VI, “b” “[...] 20% das vagas para cursos de licenciatura e / ou programas especiais de formação pedagógica, formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.” (Brasil, 2008).

Além disso, se defendia também que a RFEPCT já tinha experiência na oferta de licenciaturas sendo que, desde 1978, com a criação dos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica [CEFET] já havia sido autorizada a oferta desse grau de ensino nas instituições que agora, ao menos a maioria, se tornaria IF. Porém, várias outras instituições que passaram a compor a RFEPCT não tinham nenhuma experiência na oferta de licenciaturas. Bem como nos novos campus, estes profissionais não tinham experiência e sequer formação específica para atuar nas licenciaturas e na educação profissional como um todo e ao encontro daquelas

concepções presentes na Política Proposta nos Contextos da Influência e da Produção de Textos. E, pior, quase nada foi planejado em nível de governo (MEC/ SETEC) para, logo no início, haver uma formação continuada em serviço que possibilitasse a estes profissionais o conhecimento mais aprofundado sobre o que se pretendia com essa “nova institucionalidade”.

Daí que, como se constatou no Contexto da Prática e no Contexto dos Efeitos de política nos IFs desde o início da expansão, a maioria da oferta de licenciaturas nos IFs foram relegadas a segundo plano, reproduziram os modelos da universidade tradicional e não foram materializadas como prioridade.

Oliveira (2020), investigou em dezenas de teses e dissertações a fim de identificar o foco das pesquisas *stricto sensu* a respeito das instituições da Rede Federal. Nesse estudo, constatou, dentre outros achados, que houve “[...] um crescimento acentuado de produções em 2018. [...] a vertente ensino é a mais abordada nas pesquisas; o nível de ensino mais abordado foi o superior, tendo prevalência os cursos de licenciatura.” (Oliveira, 2020, p. 48).

São inúmeros exemplos extraídos conclusões expressas em, literalmente, centenas de outras pesquisas *stricto sensu* e outras produções científicas sobre o tema na RFEPCT. Destaque-se que muitos IFs, para tentar atender à obrigatoriedade de oferta, priorizaram a oferta das licenciaturas na modalidade de EAD. Inclusive, a maioria desses cursos EAD são custeados via políticas complementares como Bolsa-Formação, PNAP e via UAB. Essa prática fez com que muitos professores vissem uma forma de aumentar a renda. Assumindo mais funções via EAD e com foco na bolsa remunerada, vários destes profissionais acabaram por prejudicar as atividades regulares nos campus. Ao mesmo tempo, a EAD ainda é vista como um “apêndice” aos IFs e há anos se discute, sem sucesso, por sua institucionalização.

Observe-se que ao longo dos anos, os problemas e resultados dessas licenciaturas, se repetem e até mesmo se agravam. Não caberá aqui dissertar sobre cada um deles. Porém, destacam-se entre os fatores internos aos IFs: 1) organização didático pedagógica predominantemente no mesmo modelo que se pretendia criticar e se apresentar inovação; 2) predominância de profissionais que atuam nos IFs sem formação inicial nem continuada para atuar na EPCT; 3) falta de identidade e desvalorização das licenciaturas nos IFs; 3) uso da modalidade EAD como meio para se tentar amenizar o não cumprimento da obrigatoriedade de 20% das vagas e como forma de desvincular dos cursos regulares e presenciais a responsabilidade pela gestão das licenciaturas; 4) falta de compromisso dos próprios gestores (Reitores, Pró-Reitores, Diretores Gerais, Conselhos Superiores...) para com as licenciaturas fazendo prevalecer uma gestão clientelista e gerencialista; 5) negligência institucional no atendimento às prioridades legais previstas na Lei 11.892/2008 (Brasil, 2008); dentre outros.

Obviamente, não se pode ignorar os muitos fatores externos a estas instituições e que prejudicam em muito o acesso, a permanência e o êxito nas licenciaturas. A péssima remuneração e condições de trabalho degradante dadas aos professores, principalmente nas redes estaduais e municipais em todo país, são fatores que estão fora do alcance dos IFs. Tais fatores externos, inevitavelmente tem um grande peso de influência na impossibilidade de os IFs não terem atendido ao mínimo de 20% das vagas para essa oferta. Contudo, o que também fica claro é que apenas estes fatores externos não justificam a baixíssima

oferta de licenciaturas na RFEPCT e, muito menos, a manutenção do modelo pedagógico adotado. Ao contrário, os fatores internos às instituições acabam reforçando e legitimando ainda mais os fatores externos. Isso essencialmente no que tange à desvalorização das licenciaturas frente aos bacharelados mais requisitados pelo mercado neoliberal.

Após uma exaustiva análise em nível nacional, Cruz Sobrinho (2025, p. 404) sintetiza as conclusões sobre as licenciaturas e demais dimensões da política educacional de EPCT nos IFs, concluindo que: “[...] resta inquestionável que os IFs estão muito distantes de atender aos percentuais das prioridades previstas em lei, e que têm priorizado a oferta de cursos [...] e / ou, em vários casos de campus pelo território nacional, já se desviou totalmente dos objetivos propostas para a política de EPT”. No mesmo sentido, “[...] até o ano base 2019, ou seja, passada uma década da criação dos IFs, [...], mais de 40% dos campus não ofertavam cursos de licenciaturas, [...]”. Ou seja, como já se concluiu em âmbito nacional, as principais e, deveriam ser, “obrigatórias prioridades” da pretensa nova política e nova institucionalidade da EPCT como Rede Federal, acabaram sendo as que menos foram priorizadas no Contexto da Prática e na Atuação de Políticas.

Nesse sentido, do contexto da (não) oferta da formação inicial de professores, principalmente em relação às licenciaturas na RFEPCT, o presente trabalho enfatiza dois fatores essenciais a se dar máxima atenção na conjuntura atual: 1) a urgência de um plano de formação continuada em serviço e articulado em nível de RFEPCT para todos os profissionais da EPCT (docentes e técnicos administrativos); e 2) a imprescindível resistência, em Rede, aos novos marcos legislativos que comprometem ainda mais a formação inicial de professores para atuar na EPCT e na educação básica como um todo.

Nos itens a seguir, apresenta-se, ao menos em partes, as principais questões que envolvem parte dos principais fatores que demonstram o motivo pelo qual se justifica a urgência de atenção para o tema em questão. No caso, dá-se ênfase aos IFs e com foco nas licenciaturas, mas que também aflige demais níveis, formas e modalidades de ensino quer seja na RFEPCT ou em outras redes e sistemas de ensino.

### **FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NOS IFs**

A problemática em torno da “Formação Continuada” nos IFs se tornou uma espécie de “fantasma” a espantar o Contexto da Prática na RFEPCT desde o início. E, esta questão está diretamente relacionada à falta de “Formação Inicial de Professores para atuar na EPCT”. Isso, justamente pela falta de identidade na nova institucionalidade. Quer dizer, a forma como a questão da “formação continuada” tem sido tratada tanto em nível individual por cada servidor quanto em nível de curso, campus, autarquia (IF) e em RFEPCT (Conif e respectivos fóruns), tem revelado a desorganização e a precariedade com que tal formação é ou deixa de ser realizada.

Essa Carência Epistêmica sobre a EPCT precisa ser urgentemente superada na Rede Federal e a “Formação Continuada em Serviço” é o espaço por excelência para se promover esse objetivo. Mas tal formação não pode continuar se dando de forma fragmentada e ou apenas em algumas unidades e espaços institucionais. De forma breve é possível dizer que a complexidade da “Formação Continuada” se

desorganiza na prática quase que, senão totalmente, aleatória de programas, projetos, ações, concepções e influências (dentre outros fatores) sobre o que é e para que serve essa formação continuada.

Nesse caso, para o objetivo do presente trabalho, diferenciaremos dois tipos dessa formação continuada:

1) Formação Continuada Específica: caracterizada por estar voltada com ênfase na formação inicial específica e ou na função profissional específica exercida pelos diferentes profissionais de EPCT nos IFs. Assim, por exemplo, um docente cuja formação inicial se deu na área da Física, teria sua Formação Continuada Específica voltada para essa área, e isso se daria por diferentes meios, tais como: curso lato ou stricto sensu; participação em eventos; licença capacitação etc. E assim sucessivamente com os demais profissionais.

A formação continuada específica é muito importante e deve ser mantida e fortalecida na RFEPCT. Ocorre que essa atividade preenche apenas uma parte da demanda maior por necessidade de formação continuada na EPCT.

2) Formação Continuada em EPCT: caracterizada por se destinar a todos os profissionais de EPCT que atuam em cada um dos IFs e ou em cada instituição da RFEPCT. Para esse segundo tipo de formação, dada a sua amplitude em caráter geral comum e em diversidade de áreas /campos de atuações, sugere-se a compreensão e organização por maior ou menor densidade de impacto da atuação específica com a atividade fim da instituição, que é a EPCT.

Nesse sentido, a Formação Continuada em EPCT envolveria, num primeiro momento, a formação continuada de absolutamente todos os profissionais que atuam nessas instituições. Esta formação teria maior densidade na qualificação desses profissionais voltada para a compreensão e o domínio da Política de EPCT como um todo. Quer dizer, com menor ênfase, mas com sólida qualificação geral, todos estes profissionais teriam formação adequada para compreenderem e se compreenderem na institucionalidade que atuam. Por questões didáticas, chamemos a esse momento de “Formação Geral Continuada em EPCT”.

Enquanto um técnico-administrativo, por mais técnica e específica que seja sua atuação, não se identificar como sendo também um profissional da EPCT e não ter clareza sobre as concepções que norteiam essa educação, e enquanto um professor, por mais qualificado que seja na sua formação inicial específica não se identificar como sendo um professor Educação Básica, Técnica e Tecnológica [EBTT] como define o seu Plano de Carreira, não haverá Identidade Institucional.

Um segundo momento seria então voltado para grupos de profissionais organizados pela maior proximidade de ênfase na atuação. Este momento depende diretamente da seriedade e compromisso que foi organizado e realizado o primeiro momento. Assim, por exemplo, todos os professores e todos os técnicos-administrativos que atuam em setores diretamente ligados ao ensino, pesquisa e extensão, teriam uma formação mais aprofundada sobre a LDB e sobre a concepção de Formação Integral, Currículo Integrado, Pesquisa como princípio pedagógico etc. Destes, os profissionais docentes e ou técnico-administrativos que atuassem mais especificamente e com maior ênfase no setor de pesquisa, por exemplo, teriam também formação continuada com maior profundidade sobre a Pesquisa em EPCT, e assim sucessivamente. Chamemos a esses momentos de “Formação Continuada em EPCT com ênfase em “x””.

Não há a menor dúvida de que essa dinâmica toda é perfeitamente possível e está ao alcance da RFEPCT. O Programa de Pós-Graduação em EPT [PROFEPT] é um exemplo mais próximo à ideia que se pretende defender aqui, tanto sobre o primeiro momento, de “Formação Geral Continuada em EPCT”, quanto sobre esse segundo tipo de “Formação Continuada em EPCT com ênfase em “x””. Poder-se-ia, inclusive, usar a mesma lógica e o próprio PROFEPT para se organizar, por exemplo, um curso de especialização para se atender plenamente à “Formação Geral Continuada em EPCT” e, cursos de Aperfeiçoamento para atender à Formação Continuada em EPCT com ênfase em “x””.

Enfim, são muitos os profissionais na RFEPCT que tem ampla qualificação, conhecimento, pesquisa, experiência para colaborar na construção dessa ideia. Mas, para isso, a RFEPCT precisa aprender a fazer uso e valorizar seus próprios profissionais. Do contrário, como visto acima no exemplo das licenciaturas, que não é a exceção, tem-se ampla pesquisa, produção e estratégias sobre o assunto, mas muito pouco ou quase nada é usado para nortear as decisões e práticas institucionais.

Sabe-se que, em nível macro, foram criadas políticas educacionais que teriam o intuito de provocar a realizar essa deficiência de formação dos profissionais para atuar na EPCT. A RFEPCT foi ampliada de forma exponencial e rapidamente. Isso fez com que os novos profissionais não tivessem tempo hábil e sequer oferta suficiente disponível para a formação para atuação na EPCT. E os profissionais que já atuavam nas instituições que passaram a compor a RFEPCT ou foram aglomeradas em ou renomeadas como IFs, embora tivessem maior conhecimento sobre a educação profissional em si, pouco ou nada dominavam das concepções e propostas assumidas pela nova institucionalidade. Ao contrário, muitos deles eram completamente contrários a isso, atuaram e ainda atuam fortemente para manter o modelo no qual estavam inseridos antes da Lei 11.892/2008 (Figueiredo, 2019). Assim, aquelas políticas que previam a necessidade de formação continuada e complementar, com foco na atuação na EPCT, também foram relegadas a segundo plano e, quando realizadas, deram-se de modo geralmente superficial e meramente protocolar para atender à formalidade da legislação.

A formação continuada em serviço, é reiterada na Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Brasil, 2021), conforme Art. 55 “Na falta de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso, a instituição de ensino deve propiciar formação em serviço, apresentando, para tanto, plano especial de preparação de docentes [...]” E, Art. 53, § 3º, “A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos docentes do ensino da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo [...] ações destinadas à formação continuada de docentes da educação profissional.” Ou seja, ações de formação e qualificação profissional para atuar na EPCT, que deveriam ter sido priorizadas desde o início do Ciclo de Políticas de EPCT, passadas aproximadamente duas décadas, ainda se demonstram fortemente fragilizadas.

Há uma coletânea de conclusões que explicitam, salvas algumas exceções, a gravidade da carência de Formação Continuada na RFEPCT em nível nacional de forma organizada, séria, crítica e comprometida. Sintetizamos aqui tais conclusões em seis fatores chaves: 1) elevada deficiência de formação para atuação na EPCT, antes e durante o ingresso no serviço público; 2) forte resistência por parte dos

docentes à formação continuada / pedagógica para EPCT, principalmente pela forma como vem sendo ministrada; 3) profunda Carência Epistêmica sobre EPCT tanto por parte de muitos que tentam realizar formação para EPCT quanto pelos que nela atuam; 4) marcante desorganização da formação continuada em nível institucional e em rede sem identidade institucional e coerência programática; 5) frequente omissão ou redirecionamento da formação pela Gestão dos IFs em nível de Reitoria e de Direção Geral de Campus; 6) Falta de identificação e identidade profissional com constante contexto de conflito produzindo acentuada precariedade na Qualidade de Vida no Trabalho e adoecimento dos profissionais; dentre outros. (Cruz Sobrinho, 2025). Estes fatores em nível nacional demonstram claramente a generalização da gravidade do problema em torno tanto da Formação Inicial de Professores quanto da Formação Continuada destes e dos demais profissionais da EPCT.

Uma tentativa de formação continuada em RFEPCCT se deu pelo chamado Plano de Formação Continuada dos Servidores [PlaforEDU]. Porém, o que se tem é apenas uma série de cursos online abertos. Ou seja, não há perspectiva de “formação”, mas de mero “treinamento” influenciado pelo gerencialismo, o desempenho, e a governança. Talvez, parte dos cursos atualmente disponíveis na PlaforEDU possam atender, em partes, ao momento de Formação Continuada Específica para qualificação em áreas técnicas específicas, como por exemplo, licitações, registros acadêmicos...

Assim, buscou-se constituir a tese aqui defesa no sentido de que, no âmbito da RFEPCCT, dada a análise nacional do Ciclo da Política de EPCT, é imprescindível que a Formação Inicial de Professores para a e na EPCT seja tratada de forma indissolúvel da Formação Continuada dos professores e dos demais profissionais da EPCT. Do contrário, qualquer esforço será ineficaz ou no máximo, produzirá apenas mais algumas ações de caráter meramente paliativo e que não tocam na formação estrutural da institucionalidade dessa rede.

Mantendo o foco no objetivo principal, podemos destacar que a questão da fragilidade e mesmo da ausência da Formação Continuada dos Professores de EPCT é um dos fatores determinantes para a fragilidade e precariedade da oferta de cursos de Formação Inicial de Professores por meio das Licenciaturas na RFEPCCT.

Como se passará a discorrer agora, ambos os cenários (da Formação Inicial e da Formação Continuada), são agravados pelas recentes legislações sobre a Reforma e o Novo Ensino Médio e sobre a formação de professores para a educação básica, inclusa a formação para EPCT. Seja em relação à formação dos profissionais que atuam na EPCT ou em relação à formação ofertada por estes profissionais tanto em licenciaturas quanto em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, os novos marcos legislativos abrem espaço para que essa realidade se torne ainda pior. Tem-se o encontro nefasto entre os fatores internos e os fatores externos, todos desfavoráveis a qualquer concepção de educação cuja função social tenha em foco a justiça social e não a submissão ao controle ideológico do mercado.

## O AUMENTO DA PRECARIIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA EPCT

Nesse item será demonstrado, principalmente por meio do método da hermenêutica jurídica de diferentes marcos normativos sobre educação, de que modo o Novo Ensino Médio e outras legislações correlatas não são apenas uma ameaça, mas uma realidade favorável ao significativo aumento da precariedade da formação inicial específica para o atuar docente na educação básica e na EPCT de forma geral.

O pano de fundo de discussão se dá com base em um terrível equívoco de interpretação que se torna, ao mesmo tempo, um excelente mecanismo de alienação e manipulação de textos de política educacional. Tal equívoco se dá, em grande parte, pela ideia formada no senso comum de que a previsão de determinada “disciplina” ou “área específica” nos textos legais, seja o suficiente ou implique diretamente na necessidade de contratação de professores com formação inicial específica naquela área.

O exemplo concreto disso se dá em torno da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, que numa primeira versão o texto relacionado ao ensino médio trazia apenas as denominadas “Áreas do Conhecimento e suas tecnologias.” Intenso debate se realizou em torno disso e uma das críticas essenciais era a de que tal texto poderia implicar no fim da obrigatoriedade de algumas disciplinas, principalmente da área das humanidades (Sociologia, Filosofia, Artes etc.). E que isso abriria espaço, como abriu e permanece, de que a formação inicial de professores passasse a se dar apenas por “áreas do conhecimento”, de forma generalizada sobre as áreas específicas, prejudicando, por conseguinte, os conhecimentos específicos dos educandos. E, tal crítica está correta, mas as mudanças feitas não resolveram o problema.

Ocorre que, após longas discussões e disputas de poder, o chamado Novo Ensino Médio, por meio da Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), alterou novamente a LDB com a seguinte disposição:

LDB, Art. 35-D - A BNCC do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - Linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.

Esta nova redação fez com a maioria daqueles críticos comemorassem, alegando que, apesar de ainda haver muitas outras fragilidades, ao menos agora estariam garantidas as chamadas “disciplinas tradicionais” e a manutenção de licenciaturas com formação específica nessas áreas específicas que integram as respectivas áreas do conhecimento e suas tecnologias. Na verdade, concretamente, isso não passou de uma manobra de redação jurídica. Isso porque, este texto interpretado em conjunto com outros dispositivos da própria LDB e outras lei, mantém a brecha jurídica para legitimar a precarização das licenciaturas e, na EPCT, a contratação de profissionais sem formação docente.

Nesse quesito, percebe-se que o texto legal apenas menciona um rol das áreas específicas que obrigatoriamente devem “integrar” as quatro áreas do conhecimento. Em nenhum momento o texto menciona que tais áreas específicas devem ser desenvolvidas na forma de disciplinas. Tampouco se previu em algum momento que se deva garantir a contratação de professor com formação específica para atuar nestas áreas específicas.

Aliás, a própria Reforma do Ensino Médio, com seus vários marcos normativos, ao introduzir na LDB a organização do Ensino Médio por “Itinerários Formativos” e por “Áreas do Conhecimento”, bem como o reconhecimento de “notório saber” para atuação docente na EPCT, está muito mais interessada em mascarar o “apagão docente” na educação básica. Muitos ainda não percebem como “[...] a reforma do Ensino Médio, [...], se configura como uma clara ameaça à sua oferta face as divisões, fragmentações e desarticulação da organização curricular proposta” (Silva, 2021).

Não se pode realizar uma hermenêutica jurídica restritiva da norma ao considerar a expressão “componente curricular” como sendo sinonímica e se limitando ao termo “disciplina”. Ocorre que: “A lei não contém palavras inúteis” (*verba cum effectu sunt accipienda*). Na educação brasileira, fora do âmbito do judiciário, a instância responsável por emitir parecer cabal sanando dúvidas e realizando interpretação formal, é o Conselho Nacional de Educação [CNE]. O parecer do CNE, quando homologado pelo Ministro da Educação, adquire força normativa. Este conselho já emitiu vários pareceres homologados nos quais deixa explícito que o termo “componente curricular”, expresso várias vezes na LDB, não se resume apenas ao formato de “disciplinas” na organização de saberes, conteúdos, conhecimentos, áreas etc.

Veja-se que, em toda a LDB, para orientar ou designar diferentes conhecimentos considerados essenciais para cada um dos diferentes níveis, etapas, modalidades e formas de ensino, utiliza-se os seguintes termos: “saber(es)”; “campo de saber”; “áreas do conhecimento”; “conhecimento(s)”; “áreas tecnológicas”; “tecnologias”; “linguagens”; “fundamentos científicos-tecnológicos”; “fundamentos científicos e sociais”; “teoria e prática”; “matéria”; “competências”; “habilidades”; “atitudes”; “valores”; “conteúdo(s)”; “estudo(s)”; “temas transversais”; “abordagens”; “elementos” “disciplina” ou “componentes curriculares”.

Dentre todo esse leque de termos, a LDB nomeia, explicitamente, alguns “conteúdo específicos” e algumas “áreas específicas” cuja oferta é obrigatória conforme os respectivos níveis, etapas, modalidades, formas de ensino.

Veja-se, por exemplo, que a LDB (Brasil, 1996) utiliza o termo “disciplina”, apenas quando: 1) se refere à disciplina de Ensino Religioso, sendo a oferta obrigatória apenas no Ensino Fundamental das escolas públicas, e de matrícula facultativa (Art. 33); 2) ao se referir às finalidades do Ensino Médio, descreve no Art. 35, IV, que “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.”; e 3) no Art. 47 e Art. 50, que tratam da educação superior e discute apenas sobre a duração, relação, periodicidade, matrícula e publicidade, das disciplinas. Logo, a LDB prevê algum componente curricular a ser desenvolvido na forma de “disciplina” única e exclusivamente quando se refere ao Ensino Religioso. E isso está previsto desde 1997. Mesmo assim, em 2025, quase três décadas

depois, em torno de 90% dos professores que atuam nessa disciplina não tem formação específica. (INEP, 2024).

Em 2008 a Sociologia e a Filosofia foram previstas na LDB como “disciplinas” obrigatórias. E, na época, o mote essencial era o de que, ao se prever na LDB a obrigatoriedade dessas disciplinas, as redes estaduais e demais escolas privadas e sistemas de ensino que ofertassem o Ensino Médio iriam contratar professores com formação específica em Filosofia e ou em Sociologia. Quase duas décadas depois, Filosofia e Sociologia deixaram de ser “disciplinas obrigatórias”. No Novo Ensino Médio (2024) voltaram a aparecer como partes integrantes da “Área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Ocorre que apenas 50,6% dos professores que ministram a disciplina de Filosofia no Ensino Médio têm formação específica na área, e mais de 62,9% dos professores da área de Sociologia, não tem formação específica na área. (INEP, 2024).

Mesmo nas áreas consideradas “privilegiadas” no Ensino Médio, como matemática, apenas 79,2% dos professores que lecionam matemática têm formação específica nessa área. Física, Artes, Filosofia, Língua Estrangeira e Sociologia, nessa ordem decrescente, ficam bem abaixo de 56,3% de professores com formação específica ministrando essas disciplinas no ensino médio. (INEP/MEC, 2024). Ou seja, prever na lei e nos Projetos Pedagógicos e Matrizes Curriculares a obrigatoriedade da oferta de disciplinas “x”, “y” ou “z”, em nada garante a contratação de docentes nessa área.

Nos termos da legislação atual de ensino, acreditar que a previsão legal pela obrigatoriedade de ensino de uma área de conhecimento, específica ou abrangente, garante a contratação de profissionais específicos com formação específica naquela área, é no mínimo ingenuidade pedagógica e jurídica. Prova disso são os dados do Censo da Educação Básica, 2024.

No que tange especificamente ao Ensino Médio (Art. 35 ss), seja ele articulado à Educação Profissional Técnica Específica (Art. 36-A ss), na forma Integrada ou concomitante (Art. 36-C, I e II) ou ainda na modalidade da Educação de Jovens e Adultos [EJA] (Art. 37 § 1º e § 3º), em relação à polêmica disputa pela “obrigatoriedade de oferta de disciplinas”, considerando o acima exposto e os pareceres do CNE, tem-se que, conforme o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 (Brasil, 2006):

[...] não há relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria ou ensino). [...] Todos os componentes referidos são obrigatórios, mas, sem determinação de forma ou modalidade. [...] não permite concluir que os componentes curriculares devam configurar disciplinas de mesmo nome. [...] Quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. [...].

A legislação deixa, assim, a discricionariedade para que cada instituição de ensino, com a participação dos profissionais da educação, definam as diferentes formas de organização curricular por meio das quais desenvolverão aqueles componentes orientados pela lei maior. “O fato é que poucas escolas adotam concepções mais flexíveis e inovadoras, que a LDB permite [...] construção de

currículos de arquitetura diversa da estruturada habitualmente por disciplinas (por exemplo, [...] atividades e projetos interdisciplinares)”. (CNE/CEB, 2003).

Observe-se também que, no parecer mais recentes e diretamente relacionado ao Novo Ensino Médio, novamente o PARECER CNE/CEB Nº: 4/2024 esclarece, dentre outros, o conceito de componente curricular:

VII. Componente curricular: unidade didática que compõe a proposta curricular e que se define pela explicitação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conteúdos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais, abordagem metodológica e didática e processos de avaliação. Na integração com a proposta curricular, o componente curricular explicita sua relação com uma ou mais áreas do conhecimento e/ou com um percurso de qualificação ou habilitação profissional; (CNE/CEB, 2024).

Grifa-se que não se defende que a forma de “disciplinas” seja abolida. Ao contrário, esse formato atende muito bem a alguns objetivos do ensino e aprendizagem. O que se insiste é que o Currículo não precisa ser organizado apenas sob a forma de “disciplinas” e, quando contemplar “disciplinas”, que estas não sejam planejadas e desenvolvidas de forma isolada, desintegrada, da formação. O que se enfatiza é que o texto, na forma como está escrito, abre brecha para a ideia de que apenas um professor, quando muito com formação específica na área “x”, atue sozinho em componentes curriculares que supostamente passam a ideia de “integração”, mas que se tornam um amontado de “disciplinas” clássicas de diferentes áreas. Na verdade, é exatamente essa última possibilidade que o Novo Ensino Médio e as recentes reformas na educação brasileira objetivam: “resolver” ou melhor, mascarar a falta de professores com formação específica fazendo com que eles atuem sozinhos em grandes áreas do conhecimento.

O Art. 62 (LDB), com a redação de 2017, apenas prevê a formação em “licenciatura plena”, como requisito mínimo para atuar na educação básica. Não há nenhuma correlação expressa de que tal licenciatura seja na área específica de alguma “disciplina” ou qualquer outro componente curricular de atuação docente. Além disso, há várias outras brechas jurídicas para preenchimento de vagas docentes sem a exigência de licenciatura plena, a exemplo dos Art. 61, III e IV; Art. 62-A, Art. 62-B.

Embora as áreas específicas das humanidades tenham sido incluídas expressamente no Art. 35-D (em 2024), o Art. 62-B, § 3º (desde 2017) prevê a prioridade de contratação, nas redes públicas, de professores com “licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa.” Ora, se a maior deficiência de professores com formação específica é nas áreas das humanidades, caso de fato se pretendesse garantir a observação a essa formação, seria óbvia a necessidade de garantir a contratação de professores com licenciaturas nessas áreas. Ou seja, o sucateamento e a precarização da formação docente continuam e de forma ainda pior e principalmente nas humanidades.

Na EPCT a não obrigatoriedade de contratação de professores de áreas específicas vale tanto para professores com formação em áreas específicas da formação geral básica quanto para professores com formação em áreas específicas da habilitação técnica profissional. Lembre-se que, o Art. 61, inciso V da LDB, prevê claramente que:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica [...] V - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino [...] exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36, [...].

Ou seja, no caso da EPCT, com base no Art. 61, pode-se admitir para atuar como ou melhor, para atuar no lugar dos professores com formação específica, profissionais que sequer tenham formação docente ou qualificação formal. Para isso, basta que algum “sistema de ensino”, reconheça seu suposto “notório saber” adquirido a partir da sua “experiência profissional”. Do mesmo modo que um profissional, mesmo tendo formação específica possa ensinar “conteúdos de áreas afins à sua formação”. Quer dizer, por exemplo, que pelo fato de um engenheiro civil ter conhecimentos em física, ele possa, na EPCT, ministrar conteúdo para os quais, em regra, se exigiria um professor com formação específica em física.

Ou seja, desde 2017, com a nova redação do inciso IV, no Art. 61, da LDB, abriu-se uma brecha legal para se contratar docentes para atuar no Ensino Médio, desde que articulado à Educação Técnica e Profissional, sejam eles das áreas da formação geral básica ou da formação técnica específica. Essa é a interpretação extensiva que se admite até o momento, da cominação entre os Art. 61 e Art. 36, V da LDB, salvo se consolide jurisprudência sumulada de caráter vinculante.

Assim, para os que argumentam que o “notório saber” não é um risco na RFEPCT, basta lembrar que, por exemplo, nos Institutos Federais, os professores, quer tenham formação superior com grau de licenciado, bacharel ou tecnólogo, são contratados para exercer o magistério em EBTT, portanto, também na Educação Técnica e Profissional e, assim, sujeitos à possibilidade aberta pelo Art. 61 da LDB. Quer dizer, todo profissional da educação que atua sob o Plano de Carreira do Magistério da EBTT se enquadra como “formação técnica e profissional” (Art. 36, V) e, portanto, esse cargo é passível de ser ocupado por profissional com “notório saber” nos termos do Art. 61.

Veja-se, ainda, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Esta abriu mais espaço para o já previsto na Lei 13.415/2017 e mantido na redação da Lei nº 14.945/2024, permitindo forçar a formação inicial e continuada dos professores ao modelo da BNCC e, ainda mais grave, formação de professores por área de conhecimentos conforme os itinerários formativos (Art. 36 – LDB) e, portanto, não mais por área específica.

No âmbito específico da EPCT, tem-se também a Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020, que “Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da RFEPCT.” Nesta, o Item 7.2, por exemplo, engessa parte das horas de atividades docentes em “horas-aula tradicionais”. Ou seja, restringe o espaço de planejamento, pesquisa, extensão e começa a fazer o professor a ficar enfiado em sala de aula ao modelo tradicional de transmissão de conteúdo. Essa organização cartesiana da atividade docente, prejudica e até inviabiliza a flexibilização e a integração curricular articulando ensino, pesquisa e extensão.

No mesmo sentido, a recente Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPCT”, fortalece a precarização e desvalorização do trabalho docente. Por exemplo: O Art. 13, IX, “perfil de professores, instrutores e técnicos”, e Art. 30 “IX - indicação dos professores, instrutores e técnico-administrativos, com respectivas qualificações [...]” Ou seja, ao invés de “professor”, passa a denominar “instrutor”, o que confirma claramente a desvalorização e a retirada da função intelectual dos professores e da função social dos processos de ensino, pesquisa, extensão. O próprio termo “instrutores”, abre brecha para o notório saber; a privatização e elevado risco à carreira docente etc.

Ainda no âmbito da Resolução CNE/CP nº 1/2021, os Art. 53 a 58, a precarização da formação docente para atuar na EPCT fica ainda mais explícita. Embora algumas partes do texto sugiram o incentivo à formação inicial em licenciatura e ou a formação continuada em serviço para as áreas que não licenciaturas e que são necessárias à EPCT, são textos sem caráter de norma vinculante (obrigatória) à contratação de docentes na EPCT. Ou seja, fica à mercê das instituições que, pressionadas pelo mercado, tendem a fazer uso das vias “mais baratas” e menos qualificadas de contratação docente para atuar na educação profissional. Há nestes dispositivos, um explícito incentivo ao “notório saber” (Art. 54), à “comprovada competência técnica” (Art. 58), ao “exercício docente em unidades curriculares da parte profissional” (Art. 53 § 2º); e reitera-se a dicotomia entre ensino profissional e formação geral e reforça a dualidade teoria e prática.

Tem-se, ainda, a Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021, que “Dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais - Re-Saber, no âmbito do Ministério da Educação”, nesta, é previsto no Art. 11, V, “[...] certificação docente da educação profissional: diploma de licenciatura para a educação profissional, nos termos do inciso V do art. 61 da nº Lei 9.394, de 1996”, ou seja, esse dispositivo, legitima o “notório saber” e a “competência técnica”, abre as portas para que o “professor” de EBTT sequer tenha cursado uma graduação.

Quer dizer, o Re-Saber, passa a possibilitar reconhecer como “licenciatura” os “- profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.” (Art. 61, V, LDB). Como visto no item sobre a formação continuada, até o momento, os cursos e programas de formação pedagógica e, pior ainda “complementação” pedagógica, para atuar na EPCT, salvo raras exceções, se demonstram insuficientes, precários, desorganizados e meramente “proforma” para se “atender” à normas legais de modo precarizado e mascarado.

A RFEPCT, embora tenha muitas fragilidades expostas e que precisam ser revistas com urgência, ainda possuem vários núcleos de resistência ativa e provocativa. Há muitos estudos, pesquisas e casos concretos que demonstram a possibilidade de êxito e de que a RFEPCT de fato se torne uma referência nacional e com repercussão mundial naquilo que se propunha inicialmente como política de EPCT.

Contudo, “Pode-se falar na desprofissionalização dos profissionais, como sendo um déficit educativo em andamento, não apenas nos IFs, mas em todos os sistemas, redes, instituições de ensino, públicas ou privadas.” (Cruz Sobrinho, 2025, p. 440-444). Ou seja, exige-se uma guinada imediata na atuação política.

Exige-se, urgentemente, uma reorganização, efetivamente em rede de políticas, para que se possa fazer frente às ameaças e às realidades de precarização já existentes, sobre a formação docente na e para a EPCT.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões são bastante óbvias no sentido de que, em termos de formação inicial de professores, tanto a oferta de licenciaturas nos IFs quanto a formação inicial e continuada dos próprios professores dos IFs são um ponto frágil que precisa ser discutido imediatamente em nível de RFEPC. Isso se de fato essa rede ainda estiver comprometida com a política proposta na Lei 11.892/2008 e demais concepções presentes no Contexto de Influência dessa “nova institucionalidade”. Ao mesmo tempo a imediata organização de uma efetiva e sólida formação continuada em serviço com foco para a preparação para atuação na EPCT, a ser frequentada por todos os servidores da RFEPC é *conditio sine qua non* para a qualquer expectativa de êxito de estratégias de políticas que visem a política educacional de EPCT como justiça social. Do contrário, a Rede continuará como rende apenas em sentido formal e não material. Do mesmo modo, o discurso de Formação Integral e Currículo Integrado continuará apenas como discurso e não como prática, sobretudo na Formação Inicial de Professores e na educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

No caso da lei do Novo ensino Médio e demais reformas recentes na LDB, claramente deixam brechas para a precarização da formação docente e, conseqüentemente para a fragilidade da formação dos educandos. Porém, como os IFs gozam de certa autonomia institucional, eles ainda podem fazer frente crítica a essa lei. Isso seria fazer uso inteligente das brechas legais para servir como resistência às próprias leis. As Redes Estaduais, por sua vez, ficam ainda mais à mercê das políticas impostas de forma unilateral e às vontades partidário-ideológicas de cada Governador e Secretário da Educação. Principalmente se fragilizam ainda mais em razão das baixas remunerações e péssimos ou inexistentes planos de carreira. Como bem demonstram os dados do Censo / INEP, há décadas, a cada ano aumenta o “apagão docente” e eleva-se o número de professores que atuam em diferentes áreas sem formação específica para cada uma delas.

Nesse sentido, se de fato a RFEPC, principalmente no âmbito dos IFs, estiver comprometida com a formação inicial e continuada dos professores e a valorização da formação tanto na área específica quanto voltada para atuar na EPCT, enquanto se luta externamente para a influência na mudança do texto legal (LDB), o mais adequado seria, no mínimo, uma normativa institucional expedida pelo Conselho Superior de cada Autarquia (IF, CEFET, Colégio Pedro II...) prevendo, no mínimo:

A obrigatoriedade de que, em cada campus ou outra unidade administrativa com oferta de cursos regulares (técnicos ou superiores), sejam contratados professores com respectiva formação docente específica para atuar em cada uma das seguintes áreas específicas do conhecimento, a saber: “língua portuguesa”, “literatura”, “língua inglesa”, “artes”, “educação física”, “matemática”, “biologia”, ‘física’, ‘química’, ‘filosofia’, “geografia”, “história” e “sociologia”;

A obrigatoriedade de que a Instituição não promoverá nem oportunizará a contratação de profissionais com “notório saber”, mesmo que reconhecido por

outros sistemas de ensino, e que não tenham formação específica nas respectivas áreas de atuação;

A garantia de que as diretrizes institucionais de ensino e todos os Projetos Pedagógicos de Cursos de Ensino Médio Integrado, ao encontro do que instrui o CNE/CEB, “terão completude e coerência, dando o mesmo valor e tratamento aos componentes do currículo que são obrigatórios, seja esse tratamento por disciplinas, seja por formas flexíveis, como por unidades de estudos, atividades ou projetos interdisciplinares e contextualizados, por desenvolvimento transversal de temas ou outras formas diversas de organização”.

A obrigatoriedade de planejamento, oferta e participação, no mínimo em nível de IF, e preferencialmente em RFEPC, de todos os profissionais de EPCT, em atividades, cursos e demais metodologias de Formação Continuada em EPCT, composta por formação geral em EPCT e formações específicas nos diferentes setores, serviços, e políticas relacionados a EPCT, bem como a possibilidade de diferentes formas de Formação Continuada na área específica de formação inicial e ou do cargo de cada servidor na Rede;

Atendimento, em todos os campus, às prioridades legais previstas na Lei 11.892/2008 com ênfase na oferta de licenciaturas em nível superior e de ensino médio integrado em nível de educação técnica integrada à educação básica;

Dentre outras redações possíveis e direcionamentos complementares, o essencial é firmar entendimento de resistência e identidade institucional. Qualquer outra redação com termos que permitam dúvidas ou gerem duplos sentidos sobre o compromisso para com esta pauta será exemplo de que tais instâncias usam dos mesmos subterfúgios daqueles legisladores que se costuma criticar e que escolhem minuciosamente as palavras e a redação de modo a deixar brechas pelas quais interesses oportunistas.

# The precariousness of teacher training in and for professional education in Federal Institutes

## ABSTRACT

This study systematizes and problematizes the main findings regarding Initial Teacher Training offered at Federal Institutes, as well as the initial and continuing teacher training for these Professional Education institutions. This is a critical theoretical study, conducted with an epistemological foundation based on the Policy Cycle Approach. Based on the legal hermeneutics of the main regulatory frameworks, the work directly addresses the precariousness of teacher training for basic education—high school and integrated professional education. The main guiding principle is a national-level analysis involving the entire Policy Cycle for Professional, Scientific, and Technological Education in the Federal Network and recent legislation on the so-called New High School and related regulations. The work presents the weaknesses exposed in the Context of the Effects of Policies in the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education on the topic and the precariousness of teaching practice resulting from recent reforms in basic and professional education. At the same time, viable alternatives are suggested for the Context of Educational Policy Strategies in defense of the initial and continuing training of professionals to work in Professional, Scientific and Technological Education.

**KEYWORDS:** Undergraduate degree. Continuing Education. integrated high school. Teachers.

## REFERÊNCIAS

- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2016.
- BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. 23. ed. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 7 jun. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm) Acesso em: 3 jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) Acesso em: 2 jul. 2025.
- BRASIL. MEC/CNE. Parecer CNE/CEB n.º 02/2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002\\_2003.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf) Acesso em: 5 jul. 2025.
- BRASIL. MEC/CNE. PARECER CNE/CEB nº 38/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf) Acesso em: 5 jul. 2025.
- BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jan 2021. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 6 jul. 2025.
- BRASIL. MEC. Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais - Re-Saber, no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jan 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-24-de-19-de-janeiro-de-2021-299988875> Acesso em 22/7/2025. Acesso em: 6 jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jul. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html> Acesso em: 6 jul. 2025.
- BRASIL. INEP/MEC. Censo escolar da educação básica 2024. **Resumo técnico**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2025. Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2024.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf) Acesso em 11/7/25. Acesso em: 6 jul. 2025.
- BRASIL. MEC. **Plataforma Digital de Formação Continuada**. Disponível em: <https://plaforedu.mec.gov.br/> online. Acesso em: 21 jul. 2025.

FIGUEIREDO, A. de M. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: contexto de influência, produção de texto e tensões, na construção da política pública, relativa ao processo de criação dos Institutos Federais.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.

OLIVEIRA, V. V. F. M. de. **Concepções de trabalho e educação dos IFs no contexto da diversificação da educação superior: a que(M) Servem?** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

SILVA, F. A. de S. S. da. **Cultura de formação e formação inicial do professor de física nos IFs.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba, 2020.

CRUZ SOBRINHO, S. **A carência epistêmica e o *homo enterprise* na educação: análise nacional do Ciclo da Política Educacional nos Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia – IFs.** São Paulo, SP: Dialética, 2025.

**Recebido:** 20 agosto 2025.

**Aprovado:** 06 abril 2026.

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v10n1.20755>.

**Como citar:**

CRUZ SOBRINHO, Sidinei. A precarização da formação de professores na e para a educação profissional nos Institutos Federais. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 166-184, jan./jun. 2026. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/20755>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Sidinei Cruz Sobrinho

Rua Moron, número 2681, Bairro Centro. Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

**Direito autoral:**

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

