

Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica nas primeiras décadas do século XXI

Teacher education for Professional and Technological Education in the first decades of the 21st century

Recebido: 17/12/2022 | **Revisado:** 06/03/2023 | **Aceito:** 06/03/2023 | **Publicado:** 29/06/2023

Francisco das Chagas de Sena
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3653-9767>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - *Campus Aracati*
E-mail: francisco.sena@ifce.edu.br

Francisco das Chagas Silva Souza
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - *Campus Mossoró*
E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

Como citar: SENA, F. C.; SOUZA, F. C.; Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica nas primeiras décadas do século XXI *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-20, e14545, Jun. 2023. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Neste artigo, objetiva-se analisar as políticas destinadas à formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nas primeiras décadas do século XXI. O percurso metodológico constou de um levantamento na legislação voltada para a EPT, neste século, com vistas a conhecer como está posta a formação inicial e continuada de professores. A partir da pesquisa nesses documentos é possível concluir que, salvo alguns avanços, quando comparada ao século XX, não houve mudanças profundas nas políticas de formação docente para essa modalidade vista, pela ótica hegemônica, como apenas formadora de trabalhadores qualificados para o mercado. Seguindo as exigências da lógica neoliberal e da acumulação flexível, a formação de professores para a EPT tem se orientado, como no século passado, por cursos rápidos, tendo os documentos mais recentes dado destaque ao chamado notório saber.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Profissional e Tecnológica; Notório saber.

Abstract

This article aims to analyze the policies aimed at teacher training for Vocational and Technological Education (VET) in the first decades of the 21st century. The methodological approach consisted of a survey on the legislation aimed at EFA in this century, in order to understand how the initial and continuing teacher education is set. From the research on these documents it is possible to conclude that, except for some advances, when compared to the 20th century, there were no deep changes in the teacher training policies for this modality, seen, by the hegemonic viewpoint, as only forming qualified workers for the market. Following the demands of neoliberal logic and flexible accumulation, the training of teachers for EFA has been guided, as in the last century, by rapid courses, and the most recent documents have emphasized the so-called notorious knowledge.

Keywords: Teacher's Education; Vocational and Technological Education; Notorious knowledge.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o primeiro marco para a instalação de uma rede de instituições voltadas à formação profissional foi a emissão do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, mediante o qual o então presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), cuja finalidade era a formação de operários e de contramestres (BRASIL, 1909). Essas instituições tinham características assistencialista e disciplinadora, haja vista se destinarem àqueles que poderiam oferecer perigo à ordem estabelecida, os chamados “desvalidos da fortuna”, ou seja, os filhos dos pobres.

O Decreto nº 7.566/1909 nada menciona sobre quem seriam os professores dessas instituições nem como seriam formados. Somente uma década depois, em 1919, entrou em funcionamento a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no Rio de Janeiro, com o objetivo de formar docentes para lecionar nas EAA e em outras instituições voltadas à formação profissional. Porém, essa Escola Normal sobreviveu menos de duas décadas, pois, em 1937, foi demolida para dar lugar à Escola Técnica Nacional, mais condizente com a política industrializante do Presidente Getúlio Vargas (FONSECA, 1962).

Em 1946, por meio de um acordo firmado entre o governo brasileiro e o dos Estados Unidos, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), que elaborou um programa de ação voltada para o treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores das escolas profissionalizantes. Em 1947, a CBAI criou, no Rio de Janeiro, o Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, destinado ao corpo docente das escolas federais (MACHADO, 2008).

Na segunda metade do século XX, outras medidas foram tomadas para formar docentes para as instituições ofertantes do ensino profissional, geralmente cursos com carga horária baixa e adjetivados de “emergencial” ou “especial”, comuns na década de 1960 e, principalmente, a partir da promulgação da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971).

Nos anos 1990, sobretudo nos dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), intensifica-se a introdução do ideário neoliberal no Brasil e a influência deste nas políticas educacionais. Houve uma convergência entre as propostas curriculares em diferentes países, fato que se explica pela “subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)” (LOPES, 2008, p. 20). Logo, “conclui-se que existe uma globalização econômica, capaz de determinar uma globalização política e cultural. Essa globalização incorreria em um processo homogeneizador das diferentes políticas curriculares no mundo atual” (LOPES, 2008, p. 21).

No que tange ao envolvimento do Banco Mundial nas reformas educacionais, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 62) explicam que, com relação à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), isso “indica o estreitamento de laços do ensino com o setor produtivo, fomentando os vínculos entre o setor público e privado como estratégia de base para a meta de qualidade e eficiência no treinamento profissional”.

Essa breve revisão das ações governamentais direcionadas à formação de professores para a EPT, no século XX, leva-nos a endossar o ponto de vista de pesquisadores do campo trabalho e educação (KUENZER, 2008; MACHADO, 2008; MOURA, 2014; SOUZA; RODRIGUES, 2017, dentre outros) que têm salientado, nos seus estudos, o caráter emergencial dessa formação. Os trabalhos desses pesquisadores nos instigaram a investigar como tem sido tratada essa formação nas primeiras décadas do século XXI.

Para respondermos a tais questionamentos – ainda sem a pretensão de esgotar essa questão – realizamos uma pesquisa documental, partindo de um levantamento da legislação acerca de EPT, produzidas no século XXI, disponibilizada no Portal da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC). Em seguida, selecionamos leis, decretos, portarias e resoluções relacionadas à formação docente para a EPT.

Importa frisar que esses documentos foram vistos como expressões da política, pois, como afirma Rémond (2003, p. 444), “Praticamente não há setor ou atividade que, em algum momento da história, não tenha tido uma relação com o político”. Nessa direção, Miguel (2009) assinala que, no estudo da História da Educação deve-se recorrer à legislação na qualidade de expressão oficial de leis e normas que lhe são específicas, mas sem esquecer a sua relação com as demais leis e com o contexto social de sua produção. Assim, nossa análise documental considerou, os cenários históricos, os interesses e as disputas pelo controle das políticas educacionais para a EPT e, conseqüentemente, do currículo voltado à EPT.

Este artigo está dividido em duas seções além desta introdução e das considerações finais. Discutimos, de início, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e, em seguida, abordamos as ações dos governos instalados após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT NOS GOVERNOS LULA E DILMA ROUSSEFF (2003-2016)

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, ex-metalúrgico e candidato do PT, em 2002, gerou muitas expectativas para os educadores progressistas e para os movimentos sociais, haja vista que, até então, nenhum partido de esquerda e comprometido com as pautas sociais havia chegado à Presidência da República.

Uma das primeiras medidas tomadas do governo Lula (2003-2010) voltadas para a EPT foi a revogação do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) por meio do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004). O primeiro, exarado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, tinha como elemento principal a separação entre a formação geral e a profissional no nível médio. A sanção do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) pelo presidente Lula reintegrou a Educação Profissional ao Ensino Médio, embora tenha mantido as formas Concomitante e Subsequente presentes no Decreto nº 2.208/1997, fato que gerou críticas por parte de muitos acadêmicos. Apesar disso, é inegável o avanço no caminho para uma educação politécnica com a criação da forma Integrada no Ensino Médio, que, para Ciavatta (2012, p. 85, grifo nosso): “Trata-se de *superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional,*

simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”.

A manutenção de alguns traços da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, como a que citamos no parágrafo acima, é discutida na análise feita por Oliveira (2009, p. 198, grifos nossos), a respeito do governo Lula:

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por *permanências* que *rupturas* em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, *restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores*. A opção parece ter sido pelo segundo caminho.

Para Oliveira (2009, p. 208), “as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas [...] e permanências em relação às políticas anteriores”. A autora argumenta que, o governo Lula, concomitantemente ao esforço de resgatar direitos e garantias previstos na Constituição Federal de 1988, praticou políticas que estabeleceram nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional.

As incoerências apresentadas por Oliveira (2009) e por outros autores merecem estudos aprofundados, portanto, impossíveis de serem feitos nos limites deste artigo. De todo modo, consideramos a importância de ser pontuada nessa rápida digressão.

Além da extinção do Decreto nº 2.208/1997, outra medida merecedora de realce, no início do primeiro mandato do Presidente Lula, foi a extinção de qualquer embargo legal para a expansão da oferta de EPT, visto que era pretensão do governo expandi-la e interiorizá-la por todo o território nacional. O Plano de Expansão foi posto em prática em três fases, e, conforme dados do MEC, partiu-se de 144 unidades, em 2006, para 661, em 2019. (BRASIL, 2019a)

Essa expansão foi fortalecida, em 2008, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação dos Institutos Federais (IF) mediante a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Com isso, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), exceto o CEFET-RJ e o CEFET-MG, e uma parte considerável das instituições federais de EPT passaram a se constituir como IF. A nova institucionalidade ampliou a oferta dos cursos de graduação e pós-graduação que já existiam em alguns CEFET, embora de modo embrionário.

Os avanços sociais gerados a partir da expansão e da interiorização da EPT são inegáveis. Souza e Nascimento (2013) endossam a importância dessa expansão, porém apontam que *pari passu* a essa política houve o aumento do número de docentes bacharéis que passaram a lecionar nessas instituições em cursos técnicos e tecnológicos sem uma formação pedagógica mínima para o exercício da docência.

Também, em 2008, o governo federal, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), com a finalidade de ampliar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da EPT. Entretanto, não houve, nessa iniciativa, qualquer alusão à formação docente, mesmo com a possibilidade de articulação da EJA à EPT, duas modalidades de ensino pouco abordadas em cursos de licenciatura e nunca nos cursos de bacharelado e de tecnologia.

Para Tozzeto e Domingues (2020), até 2008, os documentos norteadores da EPT não trataram especificamente sobre a formação docente para essa modalidade de educação e de ensino. Assim, o que fica suposto “é que a Educação Profissional e Tecnológica passava por uma série de mudanças, incorporava a vertente tecnológica de reposicionamento da educação técnica às exigências de mercado e do capital” (TOZZETO; DOMINGUES, 2020, p. 178). Segundo as autoras, a formação docente não foi problematizada, permanecendo a figura do professor com experiência na área, formação técnica e uma sutil menção à sua formação em serviço.

Conforme as pesquisadoras em tela, a discussão acerca da docência na EPT só passou a tomar corpo nas primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), promulgadas com o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 06/2012. O artigo 40 desse segundo documento explicita que a formação inicial para a docência na EPT deve se dar em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Contudo, no que tange aos docentes não licenciados – grande parte do quadro de professores – o parágrafo 2º desse artigo assegura-lhes o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente. Essa formação poderia ocorrer de três modos:

- I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;
- II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;
- III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. (BRASIL, 2012, p. 12)

Também é importante ressaltar a posição do documento quanto à formação continuada, visto que a inicial “não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da [EPT], cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores”. (BRASIL, 2012, p. 12)

Tozzeto e Domingues (2020) consideram que as DCNEPTNM trouxeram um avanço para a docência na EPT ao apontar a formação superior como pré-requisito para o exercício profissional nesta modalidade. Entretanto, a análise do texto da

Resolução nº 6/2012 nos permite acenar para alguns questionamentos futuros, como o propalado “notório saber”, que, no texto desse documento, não se apresenta explicitamente, mas como reconhecimento de saberes.

Porém, algumas problematizações merecem ser feitas. As DCNEPTNM consideravam como “equivalente às licenciaturas”, um curso de pós-graduação *lato sensu* com caráter pedagógico, sendo o TCC, “preferencialmente”, um projeto de intervenção relativo à prática docente. Desse modo, o professor poderia fazer um curso de especialização, com 360 a 400 horas, de “caráter pedagógico”, um termo bem abrangente, podendo ser em quaisquer cursos e/ou áreas distantes da EPT. Ademais, a palavra “preferencialmente” acaba com a obrigatoriedade de se fazer um projeto de intervenção direcionado à prática docente. Logo, não se exigia muito para lecionar na EPT, talvez em função da demanda por docentes, haja vista a expansão dos novos *campi*.

Soares Júnior (2020, p. 73) salienta as contradições presentes nas DCNEPTNM, vendo-as como portadoras de uma proposta dual de formação de trabalhadores:

Conclui-se que o processo de elaboração das políticas curriculares para educação profissional técnica de nível médio aconteceu a partir da incorporação de projetos de formação do trabalhador distintos. Infere-se, portanto, que esse processo se desenvolveu a partir da condição em que, com diferentes atores e autores que possuem projetos distintos de formação humana, que agem em disputa, procurando convencer e emplacar seus projetos. Nas análises, foi possível observar um movimento de diferentes agentes, em defesa de um projeto ampliado de formação do trabalhador, que se aproxima da formação omnilateral. Por outro lado, forças conservadoras e articuladas ao mercado, ao empresariado e articuladas com as agendas de organismos internacionais, também se fizeram presentes.

Dois anos depois da aprovação das DCNEPTNM, foi criado o Plano Nacional de Educação – PNE-(2014-2024), por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) –. Esse plano é composto por 20 metas e 240 estratégias, contudo, apenas as metas 15 e 16 foram destinadas à formação de professores para a Educação Básica e, destas, somente a 15, na estratégia 15.13, tratou especificamente dos docentes da EPT. A esta deveria se desenvolver modelos “[...] que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes” (BRASIL, 2014).

A valorização da experiência prática gera desconfiças, como podemos perceber no artigo de Damascena e Moura (2018, p. 185) quanto à certificação didático-pedagógica: “[...] nos impõe cautela, pois não parece ser tarefa fácil, considerando as peculiaridades e necessidades da profissão, em relação à fundamentação teórica e à articulação entre teoria e prática”.

Buscando atender ao que estava prescrito na meta 15, foi expedida a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), que definiu as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Conforme Dourado (2015), essa Resolução, aprovada após várias discussões ocorridas na Comissão Bicameral de Formação de Professores, tinha o objetivo de realizar estudos e proposições sobre a temática no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). Ficou definido, no artigo 9º, que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério da educação básica, em nível superior, compreenderiam: I - cursos de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura.

Em relação às cargas horárias para os cursos de licenciatura, foi estabelecido o mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico; para os de formação pedagógica, dirigidos aos graduados não licenciados, cursos “de caráter *emergencial e provisório*” (conforme consta no artigo 14), com uma carga horária entre 1.000 e 1.400 horas, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. Quanto à segunda licenciatura, estas deveriam possuir de 800 a 1.200 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura (BRASIL, 2015).

Dentre as três alternativas de formação inicial, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados são os que mais têm sido utilizados na EPT. Apesar de a Resolução CNE/CEB nº 02/2015 não transpor a perspectiva de políticas provisórias e emergenciais para a formação de professores da EPT, houve um avanço com relação à carga horária e na concepção que a orientava.

Damascena e Moura (2018, p. 185-186) também apresentam suas ponderações a respeito dessa Resolução. Para eles:

[...] é importante destacar que a carga horária mínima definida no documento, que deve ser entre 1.000 e 1.400 horas, dependendo da equivalência entre o curso originário do docente e a formação que se pleiteia [...]. Também ganha destaque a previsão de estágio supervisionado e a carga horária específica destinada ao aprofundamento em áreas de interesse do estudante. Contudo, outro ponto que se faz necessário mencionar é o do estabelecimento do prazo de cinco anos para que cada ente federado realize processo avaliativo sobre esses cursos e proponha prazo para suas respectivas extinções, o que explicita seu *caráter transitório* [...]. (Grifo nosso)

Em 2016, a então presidenta Dilma Rousseff sofreu *impeachment* mediante um processo que, para muitos analistas, caracterizou-se como um golpe jurídico-parlamentar (MARTUSCELLI, 2020; OLIVEIRA, 2018; LOMBARDI; LIMA, 2018). Martuscelli (2020, p. 99), por exemplo, entende que o objetivo do golpe era o “[...] reforço da hegemonia política do capital financeiro internacional e da burguesia a ele associada por meio da reivindicação e implementação de uma versão extremada da política neoliberal”. Essa análise é corroborada por autores que estudaram as políticas educacionais dos governos Michel Temer e Jair Bolsonaro, a exemplo de Frigotto (2021), Lobo (2020), Taffarel e Neves (2019), dentre outros.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT NOS GOVERNOS BRASILEIROS PÓS-2016

Segundo Oliveira (2018), em princípios do século XXI, além do Brasil, outros países elegeram governos que se contrapunham a alguns efeitos das medidas neoliberais. No caso brasileiro, conforme o autor, as ações do PT não chegaram a ameaçar estruturalmente o capitalismo e a sociedade de classes, pois, no máximo, “tendiam a tornar viável uma política de conciliação de classes através da inserção da classe trabalhadora ao mercado consumidor ao mesmo tempo que permitiam vultuosos lucros ao grande capital, em especial ao financeiro e ao agronegócio” (OLIVEIRA, 2018, p. 209).

Conforme o autor em tela, o ano de 2013 representou o esgotamento da política de conciliação de classes, mediante a mobilização nas ruas instigada pelos oponentes do governo e pelas mídias. A reeleição de Dilma Rousseff acirrou os ânimos da oposição e desencadeou um processo golpista sob o verniz da legalidade, fato que ocorreu em 31 de agosto de 2016.

O vice-presidente, Michel Temer, no seu governo provisório e quando efetivamente tornou-se presidente, notabilizou-se por dar encaminhamento às reformas impopulares, benéficas ao capital e deletérias à classe trabalhadora. Assim, consoante Oliveira (2018), a agenda política do governo federal, propalada pela grande mídia, passou a ser apresentada como única saída para a crise, daí a urgência com que foram aprovadas as reformas. No entanto, segundo o autor, os debates são mínimos e as medidas são “[...] aprovadas às pressas graças a acordos fisiológicos e de conveniência na esteira da destruição do legado lulista”. Acrescenta que nos anos 2015 e 2016, o Congresso Nacional “[...] vem aprovando as contrarreformas devido a um consenso de ocasião criado em oposição visceral a elementos identificados por eles como integrantes da agenda petista e em trocas de cargos junto ao novo governo” (OLIVEIRA, 2018, p. 227).

Menos de um mês após ser empossado, Temer impôs, por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, a reformulação do Ensino Médio de modo a torná-lo mais ao gosto do mercado e dos pressupostos neoliberais. Essa MP, em apenas quatro meses, foi transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), promovendo um retrocesso no caminho que há tempo se construía, contrapondo-se aos documentos norteadores da formação docente (TOZZETO; DOMINGUES, 2020).

No artigo 6º dessa Lei, encontramos que os profissionais com notório saber podem “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas [...]” (BRASIL, 2017). Logo, foi legalizado o notório saber como requisito para o exercício da docência no Ensino Médio, inclusive na forma integrada à EPT.

Tozzeto e Domingues (2020) entendem que o modo como o notório saber se apresenta, interrompe e põe fim à pretensão de formar um professor da EPT que fosse além da transmissão de informações. Dessa maneira, a perspectiva do notório saber possibilita atuar na docência profissionais que dispõem apenas do domínio de sua atividade profissional de origem. Pressupõe-se que, para os elaboradores da Reforma, a prática docente na EPT prescinde de uma formação pedagógica,

bastando, possuir experiência profissional como “instrutor” em uma fábrica, empresa ou instituição privada de ensino profissional. Logo, mais vale um professor com elevada experiência técnica, prática, instrumental, que um com formação para além desses conhecimentos e que esteja voltado para uma formação integral do educando. Tal concepção choca-se com o perfil que alguns pesquisadores consideram condição básica para ser docente na EPT. Machado (2008, p. 18), por exemplo, frisa que:

[...] o professor da educação profissional deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho. Precisa saber desenvolver comportamentos pró-ativos e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia.

Esse quadro se agrava com a ascensão da extrema direita ao poder mediante a eleição do presidente Jair Bolsonaro (2018-2022). Logo no início do seu governo, com o objetivo de operacionalizar a Reforma do Ensino Médio, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) mediante a Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2018). Dentre o conjunto de mudanças a serem implementadas estão os cinco itinerários formativos: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V – Formação técnica e profissional.

A avaliação feita por Paula e Pereira (2023, p. 10-11) acerca desses itinerários é merecedora de realce:

Abandonando o horizonte da omnilateralidade da última resolução (6/2012), em nome dessa “educação emergencial”, lançou imensos contingentes de jovens trabalhadores nessa aventura, exclusivamente voltada para atender aos interesses do mercado de trabalho, pautando-se em um véu de necessária intervenção na política de formação profissional e tendo como prioridade a possibilidade de formações intermediárias (aligeiradas, dizemos) que visam lançar no mercado de trabalho os filhos da classe operária.

Acerca da formação docente para o quinto itinerário formativo (que trata da EPT), o notório saber foi, mais uma vez, ratificado: no artigo 29 da Resolução nº 03/2018 encontramos que “Profissionais com notório saber reconhecido pelos

respectivos sistemas de ensino podem atuar como docentes do ensino médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional [...]”; e, no artigo 30, é estabelecido que “Podem ser admitidos para a docência no ensino médio, profissionais graduados que tenham realizado programas de complementação pedagógica ou concluído curso de pós-graduação stricto sensu, orientado para o magistério na educação básica” (BRASIL, 2018, p. 15).

Os artigos que discorrem sobre a formação docente salientam a mera expectativa de competência técnica do saber operativo ligado à formação técnica e profissional do professor da EPT. Novamente, os conhecimentos pedagógicos não são apontados como imprescindíveis ao exercício da docência nesta modalidade de ensino, pois o “notório saber” indica que, para ser professor, basta conhecer e saber manusear técnicas. Nessa direção, Tozzeto e Domingues (2020, p. 183) ponderam: “Preocupa de forma demasiada os objetivos subliminares desse processo, correlacionando a fragilidade da formação docente à fragilidade de formação humana e crítica do aluno da Educação Profissional e Tecnológica”.

Importa enfatizar a importância dada aos cursos de pós-graduação como solução para o problema. No nosso entender, possuir um diploma de mestrado ou doutorado, com foco para o magistério na Educação Básica, não significa que o profissional tenha adquirido uma formação para a EPT, haja vista as peculiaridades que esta possui. Nada garante que o docente com atuação nesse campo procure pesquisar sobre a realidade na qual está inserido profissionalmente.

Em 2019, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual, segundo Lobo (2020), seguindo a BNCC, também tem como princípio formativo o desenvolvimento de competências e habilidades. No que tange aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, houve uma redução da carga horária total: se na Resolução CNE/CP nº 02/2015 deveria ser de 1.000 a 1.400 horas e 300 horas para estágio curricular; a nova Resolução reduz para 760 horas, sendo, destas, 360 para o desenvolvimento de competências da BNC-Formação, e 400, para a prática pedagógica na área ou componente curricular. O documento não destina carga horária para os estágios curriculares supervisionados (BRASIL, 2019b).

As novas diretrizes receberam inúmeras críticas das entidades da área de educação, dentre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Em um manifesto, as entidades se posicionaram em favor da Resolução CNE nº 02/2015, por considerarem que esta trazia uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores, que compreendia, além da formação docente, a carreira e as condições de trabalho. Também representava um consenso educacional sobre uma perspectiva formativa da docência ao articular de forma indissociável, a teoria e a prática, dentro de uma percepção sócio-histórica, emancipadora e inclusiva.

A contrapelo desse tipo de formação, Simionato e Hobold (2021, p. 77) alertam que “Há um projeto em curso em uma perspectiva atrelada à reestruturação produtiva e ao movimento do capital, sendo parte de um projeto que não é criado no Brasil, mas sim fora dele [...]”. Considerando que a noção de conhecimento, para o ideário neoliberal, significa informação, para essas pesquisadoras, a Resolução

CNE/CP nº 02/2019 propõe “Uma compreensão pragmática da formação de professores, a partir de uma visão reducionista em que a prática se reduz ao planejamento, à regência e à avaliação dos alunos” (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 81).

Outros autores fazem análises semelhantes ao que defendem Simionato e Hobold (2021). Lobo (2020, p. 2) frisam que as medidas voltadas à educação no governo Bolsonaro integram a pauta neoliberal.

No caso do Governo Bolsonaro, com um nível de radicalidade exacerbado e vinculado a correntes de pensamento anticientificistas. Para o neoliberalismo a escola pública deve se pautar por princípios do mercado. Devem se transformar em escolas/empresas. Nesse quadro, professores e demais profissionais da educação são reduzidos a *prestadores de serviço precarizados* respondendo às demandas de produtividade pautadas por metas pré-estabelecidas e vinculadas aos objetivos da BNCC. Alunos são *clientes* – que dependendo da classe social – estão destinados a se tornarem também trabalhadores precarizados sujeitos às demandas e intempéries do mercado. (Grifos nossos)

A formação continuada foi tratada pela Resolução CNE/CP nº 01/2020 (BNC-Formação Continuada). Em relação à EPT, o texto da Resolução é evasivo. No artigo 8º, apenas pontua que, para os docentes atuantes em modalidades específicas, a formação “deve ser organizada atendendo às respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução” (BRASIL, 2020, p. 5).

Em 2021, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 01/2021, foi destinado um capítulo para tratar da formação docente. Nos artigos 53 e 54 do capítulo XVII, encontra-se que:

Art. 53. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura [...]

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

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

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

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para

submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional. [...]

Art. 54. Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino [...] (BRASIL, 2021).

Cabe aqui registrar a aproximação dessa Resolução com as DCEPTNM estabelecidas pela Resolução nº 06/2012. Os dois documentos assemelham-se quanto aos professores graduados, mas não licenciados. Ambas as resoluções permitiam a equivalência entre uma licenciatura e um curso de pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico. Contudo, percebe-se um avanço na Resolução CNE/CP Nº 01/2021, ao estabelecer que esse curso deve estar voltado para a docência na EPT, sendo também o TCC, “preferencialmente”, direcionado para essa modalidade. Ao contrário disso, a Resolução nº 06/2012 deixava o tema desse curso em aberto, conforme já discutimos anteriormente. Entretanto, se houve um progresso com relação ao foco do curso, o texto da Resolução de 2021 manteve a palavra “preferencialmente”, não garantindo que o TCC vá nesse sentido.

No tocante ao reconhecimento dos saberes profissionais de docentes, há um detalhe que distingue a Resolução nº 06/2012 da Resolução CNE/CP Nº 01/2021: a primeira reconhece os saberes de professores com mais de 10 anos de exercício na EPT, no âmbito da Rede CERTIFIC; enquanto a segunda reduziu esse tempo para, no mínimo, 5 anos. Essa medida e a admissão de professores com base no “notório saber” evidenciam a flexibilização que tem caracterizado as políticas educacionais nesses últimos anos no Brasil.

Paula e Pereira (2023, p. 9) salientam que a Lei nº 13.415/2017, com o estabelecimento dos itinerários formativos, e a Resolução CNE/CP nº 01/2021, tornaram “[...] ainda mais abissal a distância entre o objeto dessa educação reformista conservadora e os objetivos essenciais de uma educação de nível médio integral, libertadora, politécnica e omnilateral”.

É digno de resalte que a palavra “flexibilização” virou moda e argumento para todas as medidas que marcam o desmanche da educação, o descuido e o atrelamento das políticas aos ditames do capital. Nesse sentido, vale citar uma reflexão posta por Oliveira e Nogueira (2016, p. 150) quanto à Formação de Professores para a Educação Profissional (Forprofep): as diretrizes reconhecem o caráter diferenciado da docência na EPT ao destacar a relevância da experiência prática nesse ensino, mas é preciso considerar que “[...] esta não substitui nem mesmo uma formação acadêmica aligeirada na área da Forprofep”.

Tomando por base os estudos de Kuenzer (2005) acerca da reestruturação produtiva de base toyotista e as suas implicações nas políticas educacionais, é possível perceber nestas a flexibilização desse novo modelo de acumulação do capital. Para a autora, têm ocorrido, ao mesmo tempo, dois processos antagônicos: a exclusão includente e a inclusão excludente. No primeiro, sob o ponto de vista do mercado, o trabalhador é excluído do mercado formal e “incluído” no informal, geralmente com salários menores e em condições precárias. No segundo, sob a ótica da educação, acontece a substituição da escolaridade básica por cursos aligeirados

de formação profissional ou a certificação apenas formal concedida em alguns cursos supletivos, ou ainda a formação superior acelerada em instituições duvidosas.

Saviani (2010, p. 441-442), ao analisar as ideias pedagógicas da última década do século XX, afirma que estas

[...] expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”.

Essa política, segundo Borges e Araújo (2019, p. 19), está presente no ensino técnico federal desde fins da década de 1990 e tem como orientação “tornar essa rede de escolas capaz de formar profissionais flexíveis e adequados às mudanças requeridas pelo mundo produtivo sob o ideário neoliberal”. Daí o porquê da instituição do Núcleo de Qualidade Total do MEC e a exigência de que todas as instituições de ensino técnico criassem o seu próprio núcleo de Qualidade Total.

Não nos surpreende o fato de essas ideias serem impregnadas pelos educandos, como mostra o estudo de Silva e Silva (2020). Os autores entrevistaram 12 jovens concluintes do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) - *Campus* Parnaíba, e perceberam que as noções de empreendedorismo e empregabilidade estão presentes no vocabulário dos alunos pesquisados, os quais reproduzem elementos reforçadores do investimento individual como processo de diferenciação positiva às exigências do mercado.

Seguindo a lógica da reflexão de Kuenzer (2004) e de Saviani (2010), pode-se concluir que, se a escola presta o papel de “incluir” educandos que, mais tarde, serão absorvidos pelo mercado para depois serem excluídos deste, não carece, nessa instituição, de docentes com uma preparação profissional aprofundada posto que estes podem também ser “incluídos” em um emprego, muitas vezes, sem boas condições de trabalho e, quiçá, temporário, como cada vez mais pretendem os reformadores das leis trabalhistas.

É merecedora de realce a avaliação desse cenário feita por Frigotto (2021, p. 120): “A estupidez humana, terreno da doutrina fundamentalista do neoliberalismo, inverte a relação entre a sociedade e o mercado. Não mais a sociedade, com suas instituições públicas, regula o mercado, mas este, agora, é que regula a sociedade e as suas instituições”.

As ações nesse sentido continuaram. Em 6 de maio de 2022, o MEC aprovou a Resolução CNE/CP nº 01/2022, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação). No seu artigo 2º, são apresentadas as bases que fundamentam a elaboração do documento: a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP nº 01/2021. Afirma-se também que “[...] os cursos e programas destinados à formação inicial de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem considerar as competências gerais docentes e as competências específicas [...]” (BRASIL, 2022), estando tais competências relacionadas a três

dimensões fundamentais (conhecimento, prática e engajamento profissional) que, segundo o documento, integram-se e complementam-se no fazer docente de maneira interdependente e sem hierarquia.

A Resolução CNE/CP nº 01/2022 determina que a formação inicial poderá ocorrer: em cursos de licenciatura; em cursos destinados à Formação Pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados; em cursos de Pós-Graduação *lato sensu*; em programas especiais, de caráter excepcional; ou de outras formas, em consonância com a legislação (BRASIL, 2022). Quanto aos programas especiais, geralmente com cursos aligeirados de formação profissional, que resultam em uma “certificação vazia”, promovendo o que Kuenzer (2004) denomina de uma inclusão excludente.

Em relação à formação em serviço, mencionada no parágrafo 5º do artigo 3º, esta deve ser proporcionada “[...] a profissionais sem licenciatura específica e experiência profissional comprovada na Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica, bem como a profissionais com Notório Saber [...]” (BRASIL, 2022, p. 2) e a Instrutores que forem trabalhar em cursos de Qualificação Profissional, incluindo os de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC).

No tocante à formação continuada, o artigo 6º da Resolução supracitada compreende-a como um componente imprescindível à profissionalização dos professores da EPT, já que estes estão “[...] na condição de orientadores dos estudantes nas trilhas da aprendizagem e de agentes do desenvolvimento de competências para o trabalho, visando ao complexo desempenho da prática social e laboral” (BRASIL, 2022, p. 3).

No epílogo dessa Resolução é explicitado que “A experiência efetiva e atualizada como profissional no mundo do trabalho, referente à Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica em que for exercer a docência, é requisito preferencial para atuar em curso de Educação Profissional Técnica [...]” (BRASIL, 2022, p. 3). Realçamos o termo “preferencial” como critério para lecionar na EPT.

Sobre a importância dada ao notório saber na Resolução CNE/CP nº 01/2022, Ramos (2022) avalia: “É a grande crítica que a gente faz, porque ele precederia da formação, inclusive da graduação”. Para ela, a Resolução não deixa claro como se daria a regulamentação e a organização do notório saber; apenas condiciona sua implementação à apresentação de plano especial ao órgão supervisor do respectivo sistema de ensino.

Quanto ao artigo 9º, que enfatiza a experiência prática como requisito para o exercício da docência na EPT, a aludida pesquisadora se posicionou afirmando que “há de fato uma prevalência da experiência prática em detrimento do conhecimento teórico, do conhecimento científico”. Assim, para ela, essa Resolução “é reiterativa às concepções já existentes e de uma forma ainda mais grave, dado o caráter também reduzido, pragmático, da própria educação que predomina aqui, como uma formação que visa, principalmente, o ensinar a fazer” (RAMOS, 2022).

Em face do exposto, parece que marchamos para uma ressignificação do que seja conhecimento, traduzido agora como informação, que caminha ao encontro do conceito de aprendizagens essenciais propostas na BNCC. Esta, para Santos *et al* (2020, p. 9), evidencia e formaliza a dualidade educacional, ao criar uma formação voltada para as demandas do mercado e para a “[...] adaptação de suas novas

exigências e transformações contínuas, contrapondo-se aos outros que têm como objetivo a formação para o prosseguimento de estudos”.

Essas aprendizagens, segundo Simionato e Hobold (2021, p. 78) “estão relacionadas à figura de um novo trabalhador que esteja preparado para a adaptabilidade ao mercado de trabalho com aprendizagens básicas, que tenha acesso a uma informação maior, e não ao conhecimento”. Destarte, nesse tipo de sociedade, exige-se do docente “formar o cidadão produtivo munido de competências em escala global, as quais proporcionem capacidades de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo”. (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 74)

A esse retrocesso trazido pela BNCC, se compararmos a alguns avanços que tínhamos na EPT no início deste século, Ferretti (2022) salienta a necessidade da resistência coletiva à reforma por parte dos que atuam nas escolas, das associações e sindicatos de professores e de dirigentes de escolas, além de outros públicos que se preocupam com as políticas educacionais praticadas nas escolas. O autor chega a defender ações de desobediência civil com um duplo objetivo: 1- eliminar a Lei nº 13.415/2017; e 2 - subverter a proposta de formação por competência e lutar pelo retorno, como objetivo político-pedagógico, da proposta de formação integrada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos a formação docente para a EPT, seja inicial ou continuada, nas primeiras décadas do século XXI. O estudo se justifica pelo fato de que a formação para os professores que atuam na EPT, no século XX, ter sido caracterizada como aligeirada e sempre acompanhada dos adjetivos “emergencial” ou “especial”.

Malgrado ainda se mantenham, em algumas políticas educacionais, uma visão emergencial e não uma prática contínua de formação docente para a EPT – uma herança do século XX – há alguns avanços na legislação que trata desse tipo de formação quando comparadas a esse século. Exemplos disso são a Resolução nº 06/2012, que estabeleceu as DCMPNTM, nas quais a formação superior tornou-se pré-requisito para o exercício docente nesta modalidade na EPT; e a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e ampliou a carga horária destinada à formação docente.

Mas, se houve avanços, a destituição da presidenta Dilma do cargo levou ao poder grupos apoiados pelo capital e comprometidos com o neoliberalismo ortodoxo. A Reforma do Ensino Médio trouxe um retrocesso no caminho que, aos poucos, se construía mesmo em meio às contradições e às disputas. É ampliada a importância do notório saber para a atuação no itinerário de Formação Técnica e Profissional. Nesse caminho, seguiram as demais Diretrizes que sucederam a Reforma implantada em 2017, culminando com a mais recente, a Resolução CNE/CP nº 01/2022.

Por fim, ressaltamos a importância desse debate sobretudo pelo fato de a EPT ter se tornado uma modalidade de ensino de grande relevância para o cenário educacional brasileiro e para a formação de sujeitos reflexivos que irão se inserir no mundo do trabalho. Ademais, diante do cenário sombrio pelo qual passa a educação brasileira na segunda e início da terceira década do século XXI, quando a extrema

direita resolve expor e impor suas ideias, faz-se necessário formar cidadãos trabalhadores emancipados e não meros cidadãos obedientes e reprodutores da ordem instituída.

REFERÊNCIAS

BORGES, Elisabete Ferreira; ARAÚJO, José Carlos Souza. Educação profissional, dualidade estrutural e neoprodutivismo. **Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-33, e- 16002, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52ID16002>

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, DF, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf> Acesso em: 10 jul. 2022.

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. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

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. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-006-2012-09-20.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. 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). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2021-01-05.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNMFormação). Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CP-001-2022-05-06.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos,

Marise. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

DAMASCENA, Edilza Alves; MOURA, Dante Henrique. Formação de professores para a educação profissional: sobre políticas e perspectivas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 178-199, out./dez. 2018. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4367>

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FERRETTI, Celso. Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, e11616, 2022. <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13672>

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1962. V. 1.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista de Desenvolvimento e Civilização**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/66270/41708> Acesso em: 5 mar. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 77-96.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, INEP, p. 19-40, 2008.

LOBO, Sônia A. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**, Sindicato dos Trabalhadores em Educação das Instituições Federais, Goiânia, jun. 2020. Disponível em: <https://sintef.org.br/wp/2020/06/15/artigo-politicas-para-educacao-sob-o-governo-bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores/> Acesso em: 5 mar. 2023.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). O golpe de 2016 e a educação no Brasil. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 47-62.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação**

Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.
<https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. Polêmicas sobre a Definição do Impeachment de Dilma Rousseff como Golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. Brasília, v. 14, n. 2, p. 67–102, 2020.
<https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv14n2.2020.28759>.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A legislação educacional e a organização escolar. *In*: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Editora Autores Associados, 2009, v. 1, p. 223-237.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. **Expansão da Rede Federal**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 15 ago. 2022.

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

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; NOGUEIRA, C. G. A formação de professores para a Educação Profissional e o Plano Nacional de Educação (PNE): quais as perspectivas? **Holos**, Natal, v. 6, p. 145-155, 2016.
<https://doi.org/10.15628/holos.2016.4987>.

OLIVEIRA, Tiago Bernardon. O golpe de 2016: breve ensaio de história imediata sobre democracia e autoritarismo. **Historiæ**, Rio Grande, v. 7, n. 2, p. 191-231, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/6726> Acesso em: 30 ago. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317> Acesso em: 4 mar. 2023.

PAULA, Julio Cesar de.; PEREIRA, Cláudio Alves. As reformas educacionais e as perspectivas da Educação Profissional no Brasil do século XXI. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 23, e13890, 2023, p. 1-21.
<https://doi.org/10.15628/rbept.2023.13890>

RAMOS, Marise Nogueira. É uma restrição do campo de conhecimento do professor. [Entrevista concedida a André Antunes]. **Portal da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-uma-restricao-do-campo-de-conhecimento-do-professor>. Acesso em: 17 jun. 2022.

RÉMOND, René. Do político. *In*: RÉMOND, René (org.). **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 441-454.

SANTOS, Dinelise Sousa *et al.* O lugar da Educação Profissional e Tecnológica na Reforma do Ensino Médio em contexto brasileiro: da Lei nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 2, p. 1-14, 2020. <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.9488>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Élido Santiago da; SILVA, Gilmar Pereira da. Desdobramentos da Teoria do Capital Humano: a assimilação do discurso empreendedor e empregabilidade. **Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-23, e- 21192, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n56ID21192>

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8917>.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. As Diretrizes Curriculares da Educação Profissional no governo Dilma: formação dual do trabalhador? **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 2, p. 61-75, maio-ago., 2020. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2020.12517>

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 409-434.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 621-638, 2017. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8644682>.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Revista Estudos IAT**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 310-329, 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/153> Acesso em: 5 mar. 2023.

TOZETTO, Susana; DOMINGUES, Thaianne de Gois. A formação de professores da educação profissional e tecnológica nas Diretrizes Curriculares publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (2012 – 2018). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 172–188, 2020. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12151>.