

# FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE CRÍTICA DO MARCO REGULATÓRIO

## TEACHER EDUCATION FOR PROFESSIONAL EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS OF THE REGULATORY FRAMEWORK

### FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL: ANÁLISIS CRÍTICA DEL MARCO REGULATORIO

Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira<sup>1</sup>

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Antonia Solange Pinheiro Xerez<sup>2</sup>

Universidade Estadual do Ceará – UECE

#### Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar de forma crítica a formação de professores inserida no marco regulatório da Educação Profissional no Brasil na atualidade, com o propósito de subsidiar outras investigações sobre a temática. Entendemos a Educação Profissional (EP) como uma modalidade educativa que encerra questões históricas como o dualismo educacional, o aligeiramento e precarização da formação humana, bem como do determinismo econômico sobre o complexo educativo. A pesquisa filia-se à metodologia qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental, com base em estudos anteriores, como os de Machado (2008), Valle (2008), Santos (2017; 2019), Costa (2016), Carneiro (2018), entre outros; e nos decretos, leis e resoluções que tratam da temática dos anos 2000 à atualidade. Nesse sentido, constatou-se a hegemonia de uma racionalidade técnica instrumental nos documentos oficiais que regulamentaram a formação docente para a Educação Profissional, tornando-a fragmentada, precarizada e atrelada aos princípios ideopolíticos da sociedade do capital em crise.

**Palavras-chave:** Formação docente; educação profissional; marco regulatório.

#### Abstract

This article aims to critically analyze the teacher education inserted in the regulatory framework of the Professional

<sup>1</sup>Mestre em Educação e Ensino (MAIE) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Única de Ipinga. Graduado em História pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna, em Letras - Espanhol pela Universidade Federal do Ceará e em Pedagogia pelo Centro Universitário Estácio Ribeirão Preto. Canindé, Ceará, Brasil. E-mail: [wherbtyribeiro@gmail.com](mailto:wherbtyribeiro@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4854173043674727>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6040-9164>.

<sup>2</sup>Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará, graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica Licenciada pela Universidade Estadual do Ceará, graduação em Direito pela Universidade de Fortaleza, mestrado em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos e doutorado em Educação pela Universidade Nove de Julho. Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: [antonia.xerez@uece.br](mailto:antonia.xerez@uece.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2395658385144261>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6479-651X>.

Education in Brazil nowadays, with the purpose of subsidizing other investigations on the subject. We understand Professional Education (PE) as an educational modality that encompasses historical issues such as educational dualism, the lightening and precariousness of human training, as well as economic determinism on the educational complex. The research adopts a qualitative methodology, using both bibliographic and documentary research, based on previous studies, such as Machado (2008), Valle (2008), Santos (2017; 2019), Costa (2016), Carneiro (2018), among others; and in the decrees, laws and resolutions that brought the theme from the 2000s to the present. In this way, the hegemony of a technical instrumental rationality in the official documents that regulate teacher education for Professional Education was verified, making it fragmented, precarious, and tied to the ideopolitical principles of the capitalist society in crisis.

**Keywords:** Teacher education; professional education; regulatory framework.

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar de forma crítica la formación de profesores insertada en el marco regulatorio de la Educación Profesional en Brasil en la actualidad, con el propósito de subvencionar otras investigaciones sobre la temática. Entendemos la Educación Profesional (EP) como una modalidad educativa que abarca cuestiones históricas como el dualismo educativo, el aligeramiento y precariedad de la formación humana, así como el determinismo económico sobre el complejo educativo. La investigación se incorpora a la metodología cualitativa, con investigación bibliográfica y documental, con base en estudios previos, como Machado (2008), Valle (2008), Santos (2017; 2019), Costa (2016), Carneiro (2018), entre otros; y en los decretos, leyes y resoluciones que trajeron el tema desde la década del 2000 hasta la actualidad. En ese sentido, ha sido constatado la hegemonía de una racionalidad técnica instrumental en los documentos oficiales que reglamentaron la formación docente para la Educación Profesional, haciéndola fragmentada, precarizada y vinculada a los principios ideológicos y políticos de la sociedad del capital en crisis.

**Palabras clave:** Formación docente; educación profesional; marco regulatorio

## INTRODUÇÃO

Entendemos a Educação Profissional (EP) como uma modalidade educativa que encerra questões históricas como o dualismo educacional, o aligeiramento e precarização da formação humana, bem como do determinismo econômico sobre o complexo educativo. Embora não seja a intenção deste trabalho debater de modo profundo as características e contradições do ensino profissionalizante, tendo em vista as limitações de um artigo, trazemos algumas considerações sobre a Formação de Professores para a EP (Fopep) à luz da legislação dos anos 2000 até a atualidade.

Buscamos refletir, sob uma perspectiva crítica alicerçada no materialismo histórico-dialético, acerca do marco regulatório da Fopep, aproximando-o ao seu movimento no real. Para tanto, partimos de uma metodologia qualitativa com pesquisa bibliográfica e documental com base em estudos anteriores, como os de Machado (2008), Valle (2008), Santos (2017; 2019), Costa (2016), Carneiro (2018), entre outros; considerando, ainda, a legislação inerente àquela modalidade educacional, a fim de apresentarmos uma síntese dos dados e contextos para, assim, instrumentalizar outras pesquisas cujo foco seja a formação docente para a EP.



Pela sua proximidade com os setores produtivos da sociedade capitalista em crise, os cursos de Educação Profissional possuem uma gama diversificada de áreas de atuação (comercial, agrícola, industrial etc.), o que exige profissionais-docentes com larga experiência no mercado e com formação acadêmica específica. Este, porém, parece ser, conforme apontado por Costa (2016), um dos grandes problemas enfrentados pelas políticas de Fopep nos últimos anos, devido à falta de uma definição e de estruturação de cursos específicos para a formação desses docentes.

Neste quadro, dividimos este trabalho em duas partes, desenvolvidas a partir da análise das normativas que discutem a formação docente para a EP. A primeira traz uma breve contextualização histórica e reflexiva dos anos de 1990 para, posteriormente, centralizar-se nas leis, decretos e resoluções que tratam do objeto deste estudo a partir dos anos 2000. A segunda parte expõe aspectos referentes à Fopep desde a homologação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 até as mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica estabelecidas em 2021 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

À guisa de considerações finais, evidenciamos a hegemonia de uma racionalidade técnica instrumental nos documentos oficiais que regulamentaram a formação docente na Educação Profissional, de modo que esta apresenta-se fragmentada, precarizada e alinhada aos pressupostos ideopolíticos de uma educação específica para a classe trabalhadora.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DOS ANOS 2000**

A Formação de Professores para a Educação Profissional (Fopep) no Brasil está regulamentada por leis, decretos e resoluções que regem o sistema educacional brasileiro. As normativas em questão trazem em seus textos aspectos conceituais, funcionais e estruturais que visam organizar a promoção de um ensino profissionalizante, figurando artigos que tratam de modo específico da atuação e da formação dos professores para esta modalidade. É a esse último aspecto legal que daremos especial atenção em nossa análise.

Urge, antes de tratarmos dos marcos regulatórios da Fopep nos anos 2000, realizarmos, ainda que brevemente, dadas as limitações deste trabalho, uma síntese das normativas construídas no contexto histórico e político dos anos 1990, para que se compreenda em que aspectos houve avanços ou retrocessos nos anos posteriores.



Ocorre que os anos de 1990 marcaram a efetivação de uma política interventiva de organismos internacionais alinhadas ao capital financeiro sobre os Estados-nações-burgueses do capitalismo periférico, como o Brasil. No contexto de uma profunda reestruturação produtiva dos mercados, convertida no ideal neoliberal frente à crise estrutural do capitalismo moderno, instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM) empreenderam esforços conjuntos na imposição de uma agenda de reformas estruturais que deveriam, em tese, promover a superação das mazelas sociais, como a fome, a miséria e o desemprego.

Velando as reais causas de tais mazelas, isto é, a própria estrutura desigual e perversa das relações humanas sob a égide do capital, os organismos internacionais trataram de creditar a outros complexos sociais a responsabilidade pela superação do fracasso social. É neste cenário que as políticas educacionais começaram a entrar na pauta das reformas neoliberais.

Com o consentimento governamental, os principais marcos regulatórios que elucidaram a tônica dos mercados sobre o complexo educativo vieram com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 20 de novembro de 1996, e a edição do Decreto n. 2.208, de 1997. Segundo nos informa Dourado (2001, p. 49), as mudanças pontuais trazidas pela nova LDBEN de 1996 promovem as “[...] premissas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como portador da racionalidade sociopolítica conservadora [...]”, iniciando um processo de minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas.

Em síntese, de acordo com Santos (2017), os dispositivos citados ampliaram o espaço de atuação do ensino profissionalizante, garantindo a articulação deste com o nível médio de ensino, integrando-o à estrutura regular da educação. Isso ocorre devido às transformações sociais, políticas e econômicas impostas por uma reestruturação dos setores produtivos que exigiram um novo perfil de formação do trabalhador. Este, como explica Carneiro (2018, p. 83), deve ser um profissional polivalente, capaz de atender às novas exigências globais “mediante o desenvolvimento de novas qualificações e habilidades cognitivas e comportamentais”.

Desse modo, o ensino profissionalizante passou a ser uma dimensão estratégica para os governos capitalistas, sendo responsável por formar trabalhadores competentes e adaptáveis às demandas dos setores produtivos, consolidando assim a reprodução e o controle social pela elite do capital.



Não obstante a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, verificamos que a formação de professores para esta modalidade constituiu-se de modo fragmentado e aligeirado. Como apontam Machado (2000) e Carneiro (2018), o caráter não universitário dos cursos especiais de formação para os professores da Educação Profissional oferecidos, na época, pelos Centros Federais de Educação Profissional (Cefet) advogam em favor da tese do barateamento e da desvalorização da formação pedagógica dos professores.

Na mesma linha, Kuenzer (1999, p. 182) esclarece que ao negar a formação inicial universitária aos professores, o governo nega a possibilidade da construção de uma identidade docente: “[...] como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada [...]”. Assim, os documentos oficiais estariam reduzindo os professores da Educação Profissional à função de um “tarefeiro, chamado de ‘profissional’, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos”, transformando a sua formação em mero treinamento.

O que está posto no marco regulatório da Fopep na década de 1990 atende a uma agenda educativa internacional de reformas baseada no sucateamento e na minimização da formação docente: não universitária e desarticulada de uma visão da totalidade social e da formação integral do professor; mas perfeitamente alinhada às demandas da sociedade de mercado. Isso posto, passamos a analisar sob o mesmo prisma crítico se os dispositivos legais editados a partir dos anos 2000 promoveram alguma mudança nesse cenário.

Resguardadas algumas tentativas pontuais de superação, os anos 2000 apresentam, de modo geral, avanços e retrocessos para a problemática acerca da formação de professores para o ensino profissionalizante, marcados especialmente pela consolidação da educação como produtora de capital humano frente ao problema do desemprego e às mudanças no cenário sociopolítico e econômico brasileiro. Nesse contexto, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), apesar das transformações promovidas no campo social, sobretudo pela superação da extrema pobreza e da fome, deu seguimento a uma política econômica alinhada aos interesses neoliberais herdados do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 – 2022), principalmente com relação à educação.

Em 2003, a Educação Profissional ganha contornos mais expressivos no debate nacional como parte integrante de um projeto governamental de desenvolvimento



compromissado com a distribuição de renda e com a justiça social. As políticas públicas voltadas para a ampliação do ensino profissionalizante no Brasil foram intensificadas neste período a partir do Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, organizado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). A iniciativa do seminário partiu do entendimento do governo federal de que, com o desenvolvimento científico e tecnológico, a educação profissional passa a ter um papel estratégico para o desenvolvimento do país. Desse modo, o seminário assumiu como objetivo buscar elementos capazes de definir, estruturar e materializar uma política nacional de Educação Profissional e Tecnológica.

As discussões realizadas no Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica levaram à difusão do entendimento de que era preciso buscar um novo ordenamento econômico, político e educacional que fosse capaz de contribuir efetivamente para a “[...] orientação do enfrentamento da vulnerabilidade a que estão expostos o país e as parcelas significativas da sociedade brasileira” (BRASIL, 2003, p. 03). Tal entendimento reforça a concepção de educação como solução para os problemas sociais deflagrados pela crise do capital, amplamente apregoada pelos organismos internacionais em seus relatórios e conferências.

Em 2004, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), antiga Semtec, lança o documento “Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” como forma de acolher e consolidar as proposições do Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, transformando-as em diretrizes que nortearam a definição das políticas públicas para a EPT, tendo como base o compromisso “[...] com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade” (BRASIL, MEC/SETEC, 2004, p. 05).

O documento “Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” assume ainda como princípios a “integração ao mundo do trabalho, interação com outras políticas públicas, recuperação do poder normativo da LDB, reestruturação do sistema público de ensino médio técnico”, além do “compromisso com a formação de valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, MEC/SETEC, 2004, p. 05).

Os pressupostos anunciados pelo documento oficial alicerçaram a compreensão e as práticas da Educação Profissional e Tecnológica, passando a ser o instrumento normativo desta modalidade de ensino a partir da edição do Decreto n. 5.154, de 23 de





julho de 2004. Este trouxe a possibilidade de retorno do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, cujo objetivo anunciado era aumentar a escolarização e a melhoria da qualidade da formação dos jovens e adultos trabalhadores.

Os debates anteriores à edição do Decreto 5.154/04 vieram acompanhados de duras críticas, por parte de alguns intelectuais ligados à ala progressista, sobre o Decreto 2.208/97, pautadas principalmente: na desarticulação entre o ensino médio e o regular, o que para Marise Ramos (2008) causava uma cisão entre o pensar e o fazer; no aligeiramento da formação dos cursos técnicos; e na manutenção do caráter dualista da educação presente naquele decreto. Entre os críticos, além de Marise Ramos, podemos citar autores como Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta Franco, os quais participaram dos debates que culminaram na edição do Decreto 5.154/04.

Estes defendiam a concepção de uma educação tecnológico-politécnica “[...] que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade” (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS, 2005, p. 14). Nessa lógica, o ensino deveria integrar a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, a partir do “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140).

Com a promulgação do Decreto 5.154/04 e a revogação legal de seu antecessor, pensou-se que finalmente haveria algum avanço nas políticas ligadas à Educação Profissional e Tecnológica alicerçada na possibilidade de sua articulação com o ensino médio regular, resgatando, assim, “[...] a chance de os estudantes saírem desta fase do ensino já com qualificação profissional para disputar uma oportunidade no mercado de trabalho” (BRASIL, 2004). Contudo, o entusiasmo decorrente da aplicação do novo decreto esbarrou em obstáculos práticos e conceituais, revelando-se como uma pseudo-revogação do Decreto 2.208/97.

Na prática, como esclarece Santos (2017, p. 197), a integração de que trata o Decreto 5.154/04 demandava “[...] escolas bem equipadas, com boa estrutura, laboratórios atualizados, bibliotecas sortidas quantitativamente e com títulos de boa qualidade, professores e demais profissionais preparados”, além de um conjunto de garantias fundamentais como “o financiamento [...] visto que a falta de recursos impossibilita o funcionamento dos cursos em dois turnos”. Sem esses elementos, não seria possível superar nem a histórica dualidade educativa, nem a igualmente histórica dicotomia



educativa entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. Tão pouco poder-se-ia alcançar a transformação estrutural da realidade como pensavam os defensores da normativa em pauta, já que as soluções propostas pelo decreto permaneciam no plano circunstancial, não aprofundando suas discussões ao plano estrutural da sociedade. Não houve qualquer esboço por romper com o modelo de sociabilidade capitalista, o qual exige a criação de uma educação profissional específica para os trabalhadores da classe popular.

Ainda conforme Santos (2017, p. 198), na contramão do ideário anunciado, o que ocorre com o Decreto 5.154/04 é a “ampliação do alcance de uma educação destinada especificamente para a profissionalização, uma vez que os jovens, filhos de trabalhadores, agora têm a sua disposição três distintas possibilidades”:

- I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - Concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]
- III - Subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Diante desta dessa última possibilidade (subsequente), percebemos que o problema da dicotomia educativa não é solucionado pelo Decreto 5.154/04, mesmo que este tenha sido construído sob duras críticas àquela divisão, pois mantém-se a possibilidade de separação entre a formação propedêutica e a profissionalizante. Permanece, assim, o problema da fragmentação e do aligeiramento dos cursos profissionalizantes, uma vez que segue sendo possível a oferta de cursos modulados, de curta duração e com terminalidades específicas (BRASIL, 2004, art. 6º).

Nesse sentido, entendemos que o fato de o Decreto 5.154/04 não tecer críticas à expansão mercadológica da educação e estabelecer o compromisso dos profissionais da educação com o “projeto desenvolvimentista” reforça ainda mais “a ideia de reduzir a educação profissional a fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas da produtividade” (MARINHO, 2003, p. 201). Isso demonstra a continuidade das políticas públicas em educação ligadas às ideias neoliberais presentes nas reformas de 1990, durante o governo FHC, aqui reprisadas, a seu modo, pelo governo Lula.

Quanto ao chamado currículo integrado, o Parecer n. 39 de 2004 do CNE/CEB





reconheceu na modalidade de educação profissional a forma integrada com curso, matrícula e conclusão únicos. No entanto, deixa claro que a natureza dos conteúdos do ensino médio e da educação profissional são distintos, o que no entendimento de Santos (2017, p. 199) torna tal currículo

[...] dicotômico ao ser organizado com base em concepções educacionais distintas, sejam elas de formação para a chamada cidadania, para o dito mundo do trabalho, para o exercício intelectual ou para a prática profissional de chão de fábrica, não resolvendo, portanto, a separação entre a formação geral e a almejada formação técnica, propalada por meio do Decreto nº 5.154/04.

Disso, depreendemos que também a problemática da atuação e formação dos professores para a Educação Profissional e Tecnológica permanece apesar do Decreto 5.154/04, haja vista que, sustentando as concepções de formação distintas (geral e técnica), mantém-se a prevalência da dimensão técnica-operacional da docência no ensino profissionalizante. Sobre esse aspecto, Carneiro (2018, p. 92) sinaliza que o Decreto 5.154/04 configura-se como um retrocesso, “[...] pois não fez qualquer referência à formação didático-pedagógica para os docentes que atuam na EPT de nível médio e no contexto da Rede Federal”, diferindo assim do Decreto 2.208/97, que tratou especificamente da docência na Educação Profissional.

No ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Comissão Bicameral, aprovou o Parecer n. 05/2006, que apreciou a indicação CNE/CP n. 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Diante da incompatibilidade de algumas das diretrizes apresentadas, o parecer regulamentou a oferta de “cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores para os anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível médio”, organizados em habilitações especializadas por componente curricular (para o Ensino Médio integrado) ou abrangentes por campo de conhecimento (para a Educação Profissional), conforme indicado nas Diretrizes Curriculares vigentes.

Ao tratar dos profissionais que já possuem diploma de nível superior, o Parecer n. 05/2006 mantém a prerrogativa dos estudos posteriores a serem realizados em programas especiais de formação pedagógica, conforme o artigo 63, inciso II, da LDB 9.394/96, observadas as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, definidas pelo Parecer CNE/CP n. 09/2001 e a Resolução CNE/CP n. 01/2002, bem como os demais campos de conhecimento pertinentes,



revogando assim a Resolução CNE/CP n. 02/1997, até então em vigor.

A análise do Parecer n. 05/2006 empreendida pela professora Acacia Zeneida Kuenzer (2008) durante o Simpósio “Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, em 2006, dá conta de um movimento de reafirmação da ideia de que a formação de professores para todos os níveis e modalidades, incluindo a EPT, deve ocorrer em cursos de licenciatura. No entanto, as alternativas apresentadas pelo documento esbarram na materialização da norma, dadas as especificidades da Educação Profissional, isto é, sua multiplicidade de áreas, modalidades e níveis.

Kuenzer (2008, p. 35) compreende ainda que, para a oferta de tais cursos, “deveria haver vinculação entre a licenciatura e a formação técnica de nível médio, seja médio integrado, ou técnico concomitante ou sequencial, mas com alguma direção para a área que ensinará, além de experiência profissional prévia”. De acordo com a autora, esta seria de fundamental importância para a garantia dos conhecimentos e habilidades importantes sobre o campo específico a ser ensinado.

Diante do engodo das licenciaturas, ainda analisando o Parecer n. 05/2006, Kuenzer (2008, p. 38) identifica a oferta de programas especiais de formação pedagógica como outra possibilidade para a formação dos professores da EPT. Esses seriam nos moldes da Resolução n. 02/97, mas de forma menos aligeirada. Segundo a autora, a concepção dos programas especiais presentes no parecer difere da resolução citada quando trata da complementação pedagógica, visto que “o Parecer inicia o tratamento da questão afirmando que os programas especiais têm de cumprir as diretrizes curriculares da formação de professores; portanto, cumprir os princípios, as cargas horárias e assim por diante”.

A análise de Kuenzer (2008) acerca do Parecer n. 05/2006 se aproxima do entendimento de outros autores como Machado (2008), acerca da necessidade de se estabelecer licenciaturas ou cursos de formação pedagógicas para os professores que desejarem atuar na EPT, inclusive para os cursos profissionalizantes localizados no nível superior. Desde a Resolução CNE/CP n. 03, de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos de Graduação Tecnológica, ou Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, CNE/CP, 2002), o exercício do magistério é regulamentado pelo artigo 66 da LDB 9.394/96, isto é, exigindo a formação acadêmica em cursos de mestrado ou doutorado.

Sobre esse aspecto, Kuenzer (2008, p. 40), a mesma direção de outros autores



já citados, considera que esses cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm formado professores de nível superior na pesquisa, mas sem formação pedagógica. Além disso:

Estes profissionais são qualificados nas áreas específicas e tornam-se professores sem estudar educação. São raros os programas de mestrado e doutorado que têm metodologia do ensino superior, por exemplo. Embora a Capes tenha criado o estágio em docência, paradoxalmente os programas de pós-graduação o ofertam independentemente da oferta de formação para docência, partindo-se do pressuposto de que se você conhece a ciência a ser ensinada, torna-se professor automaticamente.

Dito isso, entendemos que ao tratarmos da formação de professores da EPT, independentemente de se para atuação em nível médio ou superior, não podemos deixar de levar em conta a formação científico-tecnológica, sócio-histórica e pedagógica. No entanto, convém considerarmos, no debate dessa questão, que no campo da pesquisa em educação há ampla defesa de que é possível formar professores pela pesquisa, embora permaneçam as interrogações quanto as questões didáticas e estruturais ligadas ao modo de produção capitalista e sua influência sobre o complexo educativo.

Novos elementos a esse debate são incorporados na medida em que as discussões realizadas no simpósio de 2006 avançam, considerando, inclusive, a dimensão reflexiva da formação e da prática docente. Corroborando com a análise de Kuenzer (2008) acerca da formação de professores para a educação profissional, no mesmo simpósio em 2006, a professora Bertha de Borja Reis do Valle (2008) acrescenta ao debate a defesa de uma base comum nacional para a formação dos profissionais de educação como instrumento necessário à construção de uma identidade docente. Representando a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a autora entende que “existe uma identidade profissional na formação do professor, seja ele atuando na educação básica, no ensino técnico, profissionalizante de qualquer área ou no ensino superior, ele tem que ter essa identidade, pois ele é um professor” (VALLE, 2008, p. 90). A organização curricular da formação de professores, a partir da proposta de uma base comum nacional, deveria seguir, no entendimento de Valle (2008), as seguintes diretrizes: a formação humana, a docência como base da formação profissional, o trabalho pedagógico como foco formativo e uma sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, tanto nos conteúdos a serem ensinados como nos conteúdos especificamente pedagógicos, além da ampla formação cultural.

Em 2007, a partir das várias discussões ocorridas no Simpósio “Educação



Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica” (2006), o Departamento de Políticas e Articulações Internacionais da Setec/MEC mobilizou pesquisadores e gestores de instituições ligadas à educação profissional no país para constituição de um Grupo de Trabalho (GT) intitulado “Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, sob a coordenação de Lucília Machado. Com o objetivo de diagnosticar e propor alternativas para a questão da formação de docentes para a EPT, as discussões do GT foram organizadas no documento “Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional”, que torna a apontar os cursos de licenciatura como espaços privilegiados de formação docente inicial

[...] pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc. (MACHADO, 2008, p. 8).

Considerando a incursão histórico-normativa até aqui empreendida, percebemos que o problema da formação de professores para o ensino profissionalizante esteve, de modo geral, localizado na ausência de uma formação didático-pedagógica em detrimento da ênfase dada pelas políticas públicas à formação técnico-instrumental e à experiência profissional dos professores da EPT. Além disso, verificamos, nas discussões ora apresentadas, que, a partir dos anos 2000, incorporou-se ao debate a ideia de uma formação docente que englobe, além dos aspectos científico-tecnológicos e pedagógicos, o desenvolvimento por parte dos professores de uma chamada reflexão crítica ou reflexão pedagógica.

No âmbito da formação inicial, Machado (2008, p. 14) e o GT Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica partiram em defesa dos cursos de licenciatura para a educação profissional como uma necessidade urgente ao problema da lacuna didático-pedagógica e crítico-reflexiva na formação dos professores da EPT. Além disso, as discussões do GT coordenado pela autora trazem um novo elemento: a carência de pessoal docente qualificado para essa modalidade de ensino como um “ponto nevrálgico mais importante que estrangula a expansão da educação profissional no país”.



É importante destacar que, desde a edição do Decreto n. 5.154 de 2004, que permitiu a integração de uma educação profissionalizante precarizada, houve uma expansão da oferta da educação profissional em todo o país. A Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005, tratou de regulamentar essa expansão por meio da criação de novas unidades de ensino por parte da União, preferencialmente, “em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2005). Já em 2008, pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica inicia um processo de interiorização e de articulação para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)

Machado (2008) conclui que os cursos de licenciatura em Educação Profissional constituem uma política para a formação de professores que atende as necessidades impostas, sendo capazes de superar a debilidade teórica e prática desse campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos. Nesse sentido, considerando a diversidade de áreas produtivas dos setores da economia (agrícola, industrial e serviços) como a maior dificuldade para a organização dessa formação pelas Instituições de Ensino Superior, a autora propõe quatro modelos: I - curso de licenciatura para graduados; II - curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em Tecnologia; III - curso de licenciatura para Técnicos de Nível Médio ou Equivalente; e IV - curso de Licenciatura para Concluintes do Ensino Médio.

Carneiro (2018, p. 97) nos informa que os modelos e discussões coordenadas por Machado (2008) subsidiaram a construção de uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para atuar na EPT, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), mas que até então não logrou êxito devido a falta de consenso entre a Câmara da Educação Básica (CEB) e a Câmara da Educação Superior (CEP) do CNE. O principal entrave está em “definir se a licenciatura deve ser a única maneira de habilitar o docente da Educação Profissional” (CARNEIRO, 2018, p. 97), tendo em vista que a LDB 9.394/96, em seu art. 63, inciso II, estabelece, mesmo implicitamente, que essa pode ocorrer mediante programas de formação pedagógica.

Frente à nova indefinição, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) normatizou, por meio da Resolução n. 06/2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. De acordo com o artigo 40 da referida resolução, a formação dos professores da EPT de nível técnico poderá ser realizada “[...] em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras



formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, CNE/CEB, 2021).

Todavia, apesar de reforçar a concepção de que a formação para o magistério na ETP de nível médio deveria ocorrer em cursos de nível superior, a Resolução n. 06/2012 manteve a prerrogativa que permite a continuidade de cursos aligeirados, improvisados e fragmentados, quando incorpora na sua redação “outras formas” de formação inicial (BRASIL, 2012).

## **DO PNE 2014 ÀS DIRETRIZES DE 2021 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13.005/2014, estabeleceu novas estratégias para a Educação Profissional e Tecnológica, especialmente para o desenvolvimento da formação de seus professores, como descrito na estratégia 15.13:

Desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional 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 (Estratégia 15.13) (BRASIL, 2014).

Com essa estratégia, o PNE/2014 busca cumprir a Meta 15, que almeja garantir que os professores atuantes na Educação Básica “[...] possuam formação específica de nível superior, obtida em cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Outro aspecto relevante para a problemática da docência na EPT é a chamada “certificação didático-pedagógica de profissionais experientes”, definida pela estratégia 15.13 do PNE/2014. Essa busca ampliar o alcance da formação desses professores, reforçando aos professores graduados e não licenciados em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público “[...] o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente” (BRASIL, CNE, 2012), considerando-os equivalentes às licenciaturas. Segundo o PNE/2014, a certificação didático-pedagógica poderá ocorrer:





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 (BRASIL, 2014).

A partir do que está posto pelo PNE/2014, percebemos que a estratégia 15.13 reconhece e incentiva a valorização dos chamados saberes da experiência e da trajetória de vida dos docentes como parte integrante do processo formativo dos professores da EPT. Entretanto, conforme evidenciou Carneiro (2018, p. 99), a associação dessa certificação didático-pedagógica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica aproxima-se de um processo mais amplo de “certificação de competência”, iniciado na década de 1980 no EUA e implantado no Brasil por meio da LDB N. 9.394/96. De acordo com a pesquisadora:

[...] a certificação didático-pedagógica do professor é uma tendência das políticas neoliberais de reduzir a pessoa à individualidade, bem como de contribuir para a conservação do status quo social mediante o tipo de educação proporcionado pelas instituições de ensino.

Assim, responsabilizam-se os professores pela sua certificação e competência, diminuem-se os gastos com as políticas de formação docente e atende-se ao imediatismo da preparação e regulamentação da prática dos professores da educação profissional. A medida prevista no plano prejudica a constituição de uma sólida e articulada política de formação inicial e continuada de professores para aquela modalidade, vinculada a um plano de carreiras e a melhores condições de trabalho.

Em 2015, o CNE instituiu, por meio da Resolução n. 2, de 1º de julho, 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. Porém, a referida resolução manteve, no caso específico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as diretrizes curriculares previstas na já citada Resolução n. 06/2012.

Sublinhamos, na Resolução CNE/CP n. 02/2015, um aspecto recorrente nas últimas normativas analisadas e no Plano Nacional de Educação de 2014: a ênfase dada sobre os chamados saberes da experiência na formação docente. Em seu artigo 3º § 5º, a Resolução CNE/CP n. 02/2015, quando trata dos princípios que deverão nortear a formação



inicial e continuada dos professores da educação básica, assinala:

X – a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (BRASIL, 2015)

De modo similar, a ideia de diferentes saberes e de saberes da experiência é apresentada na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016, em seu artigo 2º, ao tratar dos princípios da política nacional: “VII – a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais” (BRASIL, 2016).

Na mesma lógica de valorização dos saberes da experiência, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio durante o governo de Michel Temer, considerou o “notório saber” dos profissionais da educação como requisito suficiente “para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (BRASIL, 2017, Art.6º).

Sobre esse aspecto, percebemos que as diretrizes curriculares trazidas pela Lei n. 13.415/2017, também conhecida como Reforma do Ensino Médio, ao flexibilizarem a organização curricular daquela etapa “por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, art. 36), inclusive por meio de um itinerário dedicado à “Formação Técnica e Profissional”, exigiram das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio uma atualização e revisão de modo a se alinharem às “demandas dos setores produtivos”. (BRASIL, CNE/CP, 2020).

Nessa perspectiva, a questão da formação de professores para a EPT volta ao debate por meio do Parecer CNE/CP n. 07, de 19 de maio de 2020, como “uma questão central a ser equacionada” da seguinte forma: “distinguindo a formação de docentes para a Educação Básica, em geral, daquela formação de docentes para a Educação Profissional”, mesmo que a LDB 9.394/96 considere a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no âmbito da Educação Básica. O parecer distingue o professor do Ensino



Médio regular do Ensino Médio profissionalizante quando entende que este tem como papel “[...] preparar o cidadão para saber trabalhar em um contexto profissional cada vez mais complexo e exigente de qualificação profissional para o trabalho” (BRASIL, CNE/CP, 2020).

Desse modo, ao admitir o reconhecimento do “notório saber”, o legislador entende que a LDB “sana uma dívida histórica em relação à Educação Profissional e Tecnológica, ao reconhecer que a formação profissional se baseia em saberes que não estão necessariamente vinculados aos respectivos níveis de ensino” (BRASIL; CNE/CP, 2020). Na contramão de todo o debate realizado até então pela defesa de cursos de licenciatura e de uma parcela de formação didático-pedagógica para atuar no ensino profissional, o parecer considera que

Para ensinar a fazer móveis de madeira, por exemplo, não se há de buscar engenheiros florestais especializados no reconhecimento de todos os tipos de madeiras existentes na Floresta Amazônica, há que buscar um bom marceneiro que saiba efetivamente ensinar a fazer móveis. Não se trata, portanto, de uma relação necessária com nível de escolaridade; mas sim de dispor das competências necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional (BRASIL; CNE/CP, 2020).

Dessa forma, ficou estabelecido pela norma que profissionais liberais das mais diversas áreas (arquitetos, engenheiros, médicos, contadores, advogados etc.) podem atuar como docentes, mesmo sem a formação específica para o ensino, nos cursos técnicos de nível médio ou regular. Nas palavras de Carneiro (2018, p. 100), essa autorização representou “mais um retrocesso na Educação brasileira e, sobretudo, na Educação Profissional e Tecnológica”, já que reforça a histórica concepção de que, para exercer a docência em geral e na modalidade profissional de modo particular, é necessário apenas o domínio do conteúdo específico e da técnica.

Para além de uma visão pedagógica acerca da formação de professores, convém destacarmos que no exemplo dado pelo parecer acima transcrito, mais do que o saber técnico do marceneiro, ou do saber acadêmico do engenheiro florestal, ou ainda do saber pedagógico e didático inerente ao ensino, outras questões urgentes, nem sempre ligadas a um cabedal de saberes pré-estabelecidos, circundam a feitura de um móvel de madeira. Há de se considerar, por exemplo, as condições materiais em que o trabalho do marceneiro ocorre, as contradições que sofre, as imposições do mercado, a questão socioambiental na qual se insere seu ofício, dentre outras dimensões que compreendem o real em sua totalidade.



O parecer e o exemplo dado são categóricos ao considerarem em primeira ordem que a preocupação com a formação de professores para a educação profissional é mais uma questão de “minorar o grave problema da falta de professores” para essa modalidade (BRASIL, CNE/CP, 2020) do que de fato promover uma formação para a docência. Permanece distante no horizonte qualquer traço de uma formação comprometida com preparação de sujeitos capazes de, no mínimo, identificar, compreender e refletir a sociedade hodierna em crise para quiçá colaborar com um processo de transformação social.

Uma vez aprovado, o Parecer CNE/CP n. 07, de 2020, embasou a Resolução CNE/CP n. 01, de 05 de janeiro de 2021, que, no contexto obscuro da Reforma do Ensino Médio, da homologação da Base Nacional Comum Curricular e da nova Política de Formação de Professores, definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Essa entendeu, a partir do art. 53, que a formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio “realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE” (BRASIL, CNE/CP, Art. 53, 2021).

As novas diretrizes estabeleceram ainda que, para os professores graduados não licenciados em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, seria garantido o direito a participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica; de curso de pós-graduação *lato sensu* de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional; e de ter o reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processos de certificação de competência, considerada equivalente à licenciatura, tendo como pré-requisito o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional (BRASIL, CNE/CP, 2021, Art. 53, § 2º, inciso III, grifos nossos).

De modo a atender o disposto no inciso V do art. 36 da Lei n. 9.394/1996, incluídos pela Lei n. 13.415, de 2017, a Resolução CNE/CP n. 01/2021 também admitiu para a docência nos cursos de educação profissional de nível médio “profissionais com notório saber”. Considerou ainda a possibilidade de que, na ausência de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso, as instituições de ensino deveriam promover “formação em serviço, apresentando, para tanto, plano especial de preparação de docentes ao respectivo órgão supervisor do correspondente sistema de ensino” (BRASIL, CNE/CP, Art. 54 e 55, 2021).

Quanto à formação de professores para os denominados cursos de Educação



Profissional Tecnológica de Graduação ou Cursos Superiores de Tecnologia (CST), permanece o disposto no art. 66 da Lei 9.394/1996, isto é, a necessária formação em cursos de mestrado ou doutorado. Sublinhamos nesse ponto a valoração dada pela presente resolução à competência e à “experiência na área” como requisito acadêmico equivalente em face das especificidades da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, CNE/CP, art. 56, 2021).

Assim, as diretrizes gerais para a EPT consideraram que a formação de professores para aquela modalidade, “além do bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes”, deveria requerer o desenvolvimento de “saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área” (BRASIL, CNE/CP, 2021, Art. 57).

Isso posto, percebemos a recorrência do termo saberes nas mais recentes regulamentações que tratam da formação de professores. Junto a ele, evidenciamos ainda a ênfase nos conhecimentos advindos da experiência profissional como elementos estruturantes dessa formação. Todavia, destacamos que a preocupação dos documentos oficiais em prescreverem tais saberes docentes vêm acompanhada da falta de clareza sobre algumas das categorias anteriores a tais saberes, como por exemplo o trabalho, a educação e a docência.

Na Resolução CNE/CP n. 01, de 2021, que define as diretrizes gerais para a Educação Profissional, não há qualquer menção à concepção de educação ou de docência. Na verdade, a normativa em questão limitou-se apenas em definir a Educação Profissional e Tecnológica como uma “[...] modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia [...]”, organizada por “eixos tecnológicos” e articulados à “estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento” (BRASIL, CNE/CP, 2021, Art. 2º).

O trabalho, pela norma analisada, assumiu papel central na Educação Profissional e Tecnológica, sendo anunciado como “princípio educativo” e como base para a organização curricular, “visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia” (BRASIL, CNE/CP, 2021, Art. 3º). Porém, na presente conjuntura, o trabalho aqui anunciado permanece vinculado ao modo de produção capitalista em crise e com suas mazelas.



Desse modo, a ideia de educação apresentada pela resolução é limitada ao espaço escolar e ao conjunto das relações sociais de produção dos bens e riquezas no contexto capitalista, sendo, portanto, regida pelas estruturas contraditórias e obscuras do modo de produção hodierno. Assim sendo, torna-se igualmente limitado e conveniente o entendimento por parte das normativas acerca da atuação dos professores na educação profissionalizante, uma vez que a adoção das teorizações acerca dos saberes docentes e da epistemologia pelas políticas educacionais tem fortalecido o pragmatismo, o utilitarismo e a função reprodutora da educação a partir do plano das reformas neoliberais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, podemos observar a hegemonia de uma racionalidade técnica instrumental nos documentos oficiais que regulamentaram a formação docente para a Educação Profissional. Tal racionalidade privilegia uma formação docente fragmentada, com ênfase nos conhecimentos específicos da profissão e na experiência profissional do professor em detrimento de uma sólida formação pedagógica para o ensino.

Prevalece a valorização de uma formação continuada, em serviço, longe da formação iniciada por meio dos cursos de licenciatura, barateando e preconizando, por meio da redução da carga horária dedicada aos temas didático-pedagógicos, o estudo por parte das ciências da educação e a reflexão crítica da sociedade hodierna. Acreditamos que se faria necessário ao processo de formação permanente do professorado algum aprofundamento nos múltiplos fatores que determinam o processo de ensino e aprendizagem, bem como nas contradições inerentes ao trabalho alienado produzido pela sociedade capitalista.

Pelos dados expostos, pode-se afirmar ainda que não existe no marco regulatório para a Fopep qualquer tentativa de romper com o histórico dualismo educacional materializado na possibilidade de uma educação para a classe trabalhadora. Isso demonstra a continuidade de uma política educacional determinada pelo complexo econômico, iniciada ainda na década de 1990 durante o governo FHC e reprisada, a seu modo, pelo governo Lula.

A partir das Reformas Curriculares que culminaram na homologação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 e no novo modelo para o Ensino Médio durante o governo de Michel Temer, percebemos o aprofundamento das contradições até aqui apresentadas, seguidas de um agravante: a liquidez de um notório saber como





pressuposto para atuação como professor. É notório, isso sim, o processo de desvalorização de todo cabedal de conhecimentos e experiências necessárias para a formação docente de modo geral e para a formação de professores para a Educação Profissional de modo específico.

Desse modo, percebemos que a natureza da Formação Docente para a Educação Profissional (FORPEP) está na mera transmissão dos conhecimentos e das técnicas necessárias à formação da força de trabalho. Nesse sentido, os professores são considerados sujeitos práticos, reprodutores do modo de produção capitalista, cuja formação e saberes devem manter-se, por força de uma formação preconizada, alinhados aos pressupostos ideopolíticos de uma educação para o trabalho alienado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Concepções, experiências, problemas e propostas. In: **Seminário Nacional de Educação Profissional**, 3., 2003, Brasília, DF. Anais. Brasília: Ministério da Educação, 2003. p.1-5. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/semina\\_ept03\\_anais.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/semina_ept03_anais.pdf). Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.406/97, de 27 de novembro de 1997c**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislaocomum.shtm>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm). Acesso em: 20 jul. 2021.



BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5o do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm). Acesso em: 20 jan.2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção – edição extra, p.1-7. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n<sup>o</sup> 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 1<sup>o</sup> 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n<sup>o</sup> 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 1<sup>o</sup> 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 07/2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=151591-pcp007-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-pcp007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 07/2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=151591-pcp007-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-pcp007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 03, de 18 de dezembro de 2002.** Institui as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislartecnico.shtm>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.



**Proposta em discussão: políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf). Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acessado em: 07 de jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 01 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 26 de Junho de 1997b.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866). Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997a.** 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. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 02 fev. 2023.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **A formação didático-pedagógica e a práxis dos professores dos cursos tecnológicos:** estudo na perspectiva lukacsiana. Fortaleza: 2018. 225p. Tese (Dourado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de Formação Docente para a EPT.** Curitiba: Appris, 2016.

DOURADO, L.F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L.F. e PARO, V.H. (Orgs.). **Políticas Públicas & Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001. p.281-294.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores:** pensar e fazer. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto N° 5.154/2004:** um debate no contexto controverso da democracia restrita. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2005.



KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, SP, v.20, n.68, dez. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 497-518, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, jun. 2008.

MARINHO, Sandra. Para onde aponta a política educacional do governo Lula?: Elementos para uma análise do programa nacional de qualificação social e profissional. In: JIMENEZ, Susana. V.; RABELO, Jackeline (Orgs.). **Trabalho, educação e luta de classe: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: [http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). Acesso em: 23 jan. 2023.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, p. 190-209, 2017.

SANTOS, Deribaldo. **Educação profissional: crise e precarização**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VALLE, B. de B. REIS do. Mesa redonda. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.p. 85-108.

**Artigo recebido em:** 13 de julho de 2023

**Aceito para publicação em:** 22 de outubro de 2023

**Manuscript received on:** July 13, 2023

**Accepted for publication on:** October 22, 2023

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

