

## FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

*INITIAL AND CONTINUING TRAINING OF TEACHERS WITHIN THE VOCATIONAL EDUCATION IN BRAZIL: A HISTORICAL PERSPECTIVE*

Elisane Ortiz de Tunes  <https://orcid.org/0000-0002-2637-0478>

Programa Pós-Graduação em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Pelotas  
elisaneortunes@ifsul.edu.br

Cristhianny Bento Barreiro  <https://orcid.org/0000-0001-7547-1905>

Programa Pós-Graduação em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Pelotas  
cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br

*D.O.I.: <https://zenodo.org/uploads/10443709>*

*Recebido em 09 de maio de 2023*

*Aceito em 27 de agosto de 2023*

**Resumo:** Ao longo das últimas décadas, a formação de professores/as da área específica da educação profissional tem sido alvo de políticas educacionais oscilantes, refletindo avanços e retrocessos. Este estudo se propõe a examinar esse cenário histórico por meio de dispositivos legais, com o objetivo de discutir a formação de professores/as da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), proporcionando uma reflexão acerca da importância tanto da formação continuada quanto da formação inicial. Utilizando uma abordagem exploratória e interpretativa, o artigo investiga o percurso educacional dos últimos cinquenta anos acerca da educação profissional e da necessária formação docente para essa modalidade de ensino. Os resultados apontam para a falta de políticas educacionais consistentes, o que prejudica a formação de professores/as da EPT. As constantes mudanças normativas, orientadas pelas políticas governamentais, destacam a urgência de uma discussão sobre a formação inicial e continuada de professores/as que atuam nessa modalidade de ensino. Este estudo ressalta a necessidade premente de diretrizes claras no campo da formação de professores/as.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Educacional. Formação Continuada. Formação Inicial.

**Abstract:** Over the last few decades, the training of teachers in the specific area of professional education has been the target of oscillating educational policies, reflecting advances and setbacks. This study proposes to examine this historical scenario through legal provisions, with the aim of discussing the training of teachers in Professional and Technological Education (EPT), providing a reflection on the importance of both continuing education and initial training. Using an exploratory and interpretative approach, the article investigates the educational trajectory of the last fifty years regarding professional education and the necessary teacher training for this type of teaching. The results point to the lack of consistent educational policies, which harms the training of teachers in EPT. The constant regulatory changes, guided by government policies, highlight the urgency of a discussion on the initial and continuing training of teachers who work in this type of teaching. This study highlights the pressing need for clear guidelines in the field of teacher training.

**Keywords:** Teacher Training. Vocational Education. Educational Legislation. Continuing Training. Initial Training.

## 1 Introdução

Ao longo dos anos, a formação de professores/as<sup>1</sup> no Brasil tem passado por discussões conforme a alteração das normas legais que regem a educação nacional. Não foram poucas, e ao longo do tempo tem-se demonstrado um campo de disputas. Na história recente, anterior à aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a Lei nº 5.692 do ano de 1971 trouxe modificações importantes, as quais nos permitem refletir acerca da formação dos/das professores/as, especialmente da educação profissional.

A referida lei, tinha como proposta, a formação profissional compulsória no segundo grau (atual ensino médio). Dado o contexto político e social da época, houve a compreensão dos legisladores de que era necessário formar mão de obra para atender ao mercado de trabalho, contudo a história mostra que a proposta de formação compulsória em educação profissional não logrou êxito. Um dos motivos, a partir da nossa análise e compreensão, foi a ausência de uma política para a formação de professores/as, que pudesse sustentar a reforma pretendida. De lá para cá, observa-se alguns avanços e alguns retrocessos, e da mesma forma, a urgência de que se tenha uma política de formação de professores/as que perdure e avance, para além dos períodos governamentais, inclusive a institucionalização da formação continuada, no âmbito do trabalho docente.

Institucionalizar a formação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um desafio e uma necessidade que consiste em “atribuir-lhe estrutura decisória, conferir-lhe dotação orçamentária, mantê-la em funcionamento regular cuidando para que suas práticas se consolidem” (Machado, 2019, p. 201). Nessa perspectiva, a formação docente para a EPT oficializada, inclusive por meio da normatização, abrangeria as diversas configurações<sup>2</sup>, incluindo a formação continuada, na qual também se insere a formação em serviço, de maneira que venha a contribuir para mais formações e menos treinamentos, respaldando o envolvimento dos/das próprios/as docentes no que tange carga horária, entre outros direitos (cf. Machado, 2019).

Sendo assim, o presente artigo pretende examinar o cenário histórico, por meio dos dispositivos legais, com vistas a discutir a formação de professores/as da EPT, proporcionando uma reflexão acerca da importância tanto da formação continuada quanto da formação inicial. Para atingir esse propósito, o artigo está estruturado em cinco seções começando por esta introdução. A segunda seção aborda a compreensão do conceito de formação continuada, baseando-se em estudos teóricos. Na terceira seção, realiza-se uma análise desde a Lei nº 5.692/71, explorando ramificações na formação de professores, culminando na LDBEN nº 9.394/96, apresentada na quarta seção. Esse percurso visa contextualizar a discussão em torno da formação dos/das professores/as da educação profissional, fornecendo uma análise crítica das políticas e práticas educacionais ao longo do tempo.

Com esse intuito, realizou-se um estudo exploratório (Minayo, 2009) tendo como corpus os documentos legais como leis, decretos, resoluções, pareceres, identificando e selecionando, para a interpretação, os artigos que abordam

---

<sup>1</sup> As palavras com flexões de gênero foram escritas utilizando o recurso o/a, exceto nas citações diretas em que o gênero masculino é preponderante.

<sup>2</sup> Refere-se às configurações presentes na formação de professores/as para a EPT, como: formação inicial (licenciatura, formação pedagógica para não licenciados); formação continuada (formação em serviço por meio de incentivos para pós-graduação, participações em congressos, seminários, encontros, fora do ambiente de atuação e, também, dentro do ambiente de atuação, de maneira coletiva, contínua e permanente).

especificamente a formação de professores/as. Tem-se como premissa de que um estudo baseado nos dispositivos legais é essencial para obter conhecimentos acerca da trajetória histórica do campo da formação docente conforme o recorte adotado.

Conclui-se, na seção cinco, com reflexões sobre as políticas públicas atuais de formação de professores/as no Brasil em que pressupõe um saber fazer, mas não necessariamente um refletir o que faz, podendo resultar em um/uma profissional isolado/a e com menos pertencimento ao seu lugar de atuação. No entanto, o que se almeja vai ao encontro da defesa de Ramos e Frigotto (2017, p. 42) quando alertam que “[...] o trabalhador não deve ser somente “competente”, mas sim um sujeito cognoscente da realidade social e produtiva em que está inserido, na qual e sobre a qual ele opera produtiva e politicamente, podendo transformá-la porque a compreende”, valendo, tal afirmativa, tanto para o currículo dos cursos da EPT (como defendido pelos autores), quanto à formação dos/das professores/as que atuam ou atuarão nessa modalidade de ensino, conforme desenvolvido neste estudo.

## **2 Uma breve discussão acerca do conceito de formação continuada de professores/as**

O conceito de formação continuada tem se apresentado de maneira ampla, o que dificulta, por vezes, o seu entendimento, pois

[...] ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício no sistema de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferência, cursos via internet, etc), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (Gatti, 2008, p. 57).

Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 3) consideram que “a Formação Continuada dos professores não se apresenta como um conceito muito claro, sobretudo porque abarca também todas as iniciativas de formação realizadas após a Formação Inicial”, o que corrobora com Gatti (2008) quanto à amplitude do conceito.

Referindo-se aos professores já habilitados,

[...] a formação continuada assume diferentes perspectivas: suprimento, atualização, treinamento, aprofundamento, pesquisa. Suprimento direcionado para a formação complementar à inicial, considerada, na maioria das vezes, precária (Romanowski; Martins, 2010, p. 296).

Para Imbernón (2010, p. 11) “a formação continuada dos professores, mais do que os atualizar, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc”. Portanto, deve ser tratada para além de simples cursos que abordam temas genéricos ou como compensação da formação inicial. A formação deve transcender a uma mera atualização (cf. Imbernón, 2011) e capacitações pontuais, dando lugar a momentos reflexivos e colaborativos.

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria (Imbernón, 2011, p. 51).

Partindo do pressuposto de que a formação continuada deve ir além das simples reflexões sobre a prática docente, argumenta-se que ela deve ser transformada em uma cultura institucional. Nesse contexto, é crucial investir em espaços de discussões contínuas, indo além de eventos esporádicos. Além disso, é fundamental enfatizar que o investimento no desenvolvimento profissional docente em seu âmbito de atuação<sup>3</sup>, deve ser acompanhado pela valorização da carreira e pela promoção de pesquisas no campo da formação de professores/as (cf. Romanowski, 2012). A realização de inúmeras reuniões e palestras não é suficiente se não houver condições estruturais específicas, incluindo carga-horária, para garantir que os momentos formativos sejam contínuos no ambiente institucional.

Na realidade brasileira, é possível encontrar professores/as atuando profissionalmente sem possuírem a habilitação em licenciatura, ou seja, sem terem passado pela formação inicial necessária para o exercício do magistério. Esse é o caso, por exemplo, de professores/as de disciplinas técnicas da educação profissional, que são graduados/as, mas não possuem licenciatura. Por outro lado, há professores/as que atuam na docência com habilitação em nível médio, conforme permitido pela LDBEN nº 9.394/96, e buscam cursos de licenciatura enquanto já estão na prática profissional. Ainda que o papel da formação continuada não deva ser o de compensar a falta de conhecimentos provenientes da formação inicial, é inegável que, dada essa realidade, ela se torna ainda mais relevante. Especialmente quando referenciada no contexto da atuação desses/as docentes, a formação continuada pode ser ajustada às necessidades específicas do ambiente profissional.

Com essa perspectiva e buscando fornecer uma compreensão geral da formação de professores/as para a educação profissional no Brasil, opta-se por conduzir um estudo conciso desde a Lei nº 5.692/71 até a legislação vigente, a LDBEN nº 9.394/96. A intenção é contribuir para a divulgação no campo da formação de professores/as, especialmente no que tange à educação profissional. A seguir será abordado esse percurso histórico.

### **3 Situando a formação de professores/as a partir da Lei nº 5.692/71**

No ano de 1971, a organização escolar sofreu uma drástica mudança, quando o ensino de segundo grau (atual ensino médio) passou a formar, de maneira compulsória, para a educação profissional. Um dos problemas do ensino profissional compulsório se deu pela ausência de um olhar cuidadoso para o projeto pedagógico e para a formação de professores. As escolas precisaram adaptar-se a um novo ensino médio, proposto e aprovado rapidamente durante o governo militar, sem a preparação que a mudança exigia.

Um dos argumentos da reforma foi a formação de trabalhadores, tendo como uma das suas intenções a terminalidade no ensino de segundo grau, a fim de permitir o

---

<sup>3</sup> Entendido aqui como a formação em serviço ou no contexto da atuação docente com a intenção em discutir a formação em serviço não como a formação que se dá em outros espaços ao longo do percurso profissional, e sim, na própria instituição.

acesso ao mercado de trabalho tão logo essa etapa de formação fosse concluída. Essa determinação resultou no enfraquecimento do ensino superior, reduzindo a demanda por esse nível de ensino (cf. Beltrão, 2017). Um outro argumento utilizado pelo governo foi o rompimento da dualidade que consistia no ensino profissional para os filhos da classe menos privilegiada socialmente e a universidade para os filhos dos que detinham melhores condições financeiras e status social. Com isso, apresentou-se a ideia de que o ensino seria o mesmo, independente de classe social. Porém, o argumento apresentava contradições, tendo em vista que as instituições privadas continuaram ofertando o ensino propedêutico e aqueles com melhor poder aquisitivo tinham mais acesso à formação, que permitia a continuidade dos estudos no ensino superior, aumentando a distância entre as classes sociais. Portanto, a dualidade antes mencionada, nunca deixou de existir.

A fim de amenizar a ausência de formação docente perante as mudanças que a Lei nº 5.692/71 acarretaria no ensino, programas de aperfeiçoamento de professores/as foram mencionados no art. 11, devendo ocorrer entre os períodos letivos regulares. Esses programas de aperfeiçoamento presumiam uma formação continuada, pois se entende, mediante interpretação do parágrafo, que ocorreriam na própria escola.

O capítulo V, da lei, destinava-se aos/as professores/as e especialistas e é possível observar a exigência da formação mínima para o exercício do magistério:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em cursos superior de graduação correspondente a licenciatura plena (Brasil, 1971, art. 30).

Embora se perceba a exigência de formação mínima em curso superior, para o exercício no segundo grau, a própria lei, em artigos posteriores, apresentou uma flexibilização dessa formação com a intenção de diminuir a falta de professores/as habilitados/as, conforme o artigo 77: “[...] quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário [...]” (Brasil, 1971, art. 77). As *alíneas* referentes a esse artigo apresentavam alternativas para a docência, como professores/as com habilitação para o magistério, nível de segundo grau, para atuar até a oitava série e, a *alínea c*, referente ao segundo grau permitia “no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau” (Brasil, 1971, art. 77). A licenciatura de primeiro grau habilitava para a docência no primeiro grau, e na sugestão da lei em tela, a título precário e emergencial, os/as professores/as com essa habilitação poderiam atuar em todo o ensino de segundo grau. A não observância das respectivas habilitações dos/das docentes demonstrava a precarização pela qual a prática estava submetida.

Ainda, havia a possibilidade de persistir a falta de professores/as, mesmo com os critérios estabelecidos no art. 77. Nesse caso, a lei trouxe a seguinte alternativa:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;



- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho (Brasil, 1971, art. 77).

Analisando esses fragmentos, relacionados à formação docente, vislumbra-se as saídas adotadas para garantir que não faltassem professores/as. E, ainda relativo à formação, referia o art. 78:

Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1971, art. 78).

Assim, confirma que a formação de professores/as para as disciplinas especializadas da educação profissional não teve um planejamento *a priori*, gerando, conseqüentemente, medidas emergenciais para formar docentes para essa modalidade.

No relatório do grupo de trabalho do anteprojeto da lei, elaborado no ano de 1970, havia a indicação da necessidade de formação, com uma previsão de formar em torno de 200 mil professores/as até o ano de 1980 para o ensino de segundo grau (cf. Machado, 2008b). Por meio da Portaria nº 432/71, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), com base no parecer nº 111/71 do então Conselho Federal de Educação (CFE), fixou normas para a formação de professores/as das disciplinas especializadas no ensino de segundo grau, em nível superior, por meio dos Esquemas I e II<sup>4</sup>.

Diante da urgência em ampliar o número de docentes, foram adotadas, como soluções transitórias, por meio dos Esquemas I e II, a possibilidade de o/a técnico/a de nível médio atuar com disciplinas ligadas às práticas de laboratórios e oficinas. Teriam registro de Colaboradores/as de Ensino, com validade de três anos, incluindo a obrigatoriedade desses/as profissionais em frequentar o Esquema II a fim de receberem o diploma de licenciatura. Já para as disciplinas da formação profissionalizante, de natureza teórica, os/as graduados/as poderiam ter o registro como docentes do segundo grau, com o prazo de um ano para apresentar o diploma de licenciado pelo Esquema I (cf. Brasil, 1975 In: Brasil, MEC, 1978).

No ano de 1977, a Resolução CFE nº 3 previu a criação de curso de licenciatura plena para a formação especial de segundo grau. Conforme o art. 9º desta resolução,

[...] as instituições de ensino que mantenham os cursos previstos pelos Esquemas I e II [...] deverão, no **prazo máximo de três anos**, a partir da vigência desta resolução, adaptar-se às disposições desta Resolução, mediante a transformação dos mesmos em licenciatura (MEC-SEG/FGV, 1978, p. 102, grifo nosso).

---

<sup>4</sup> Cursos emergenciais assim denominados: Esquema I “[...] para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior[...]”; Esquema II “[...] para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico” (Machado, 2008a, p. 12).

Tal resolução constava na justificativa para a publicação, no ano de 1978, do manual para a implantação do Curso Emergencial de Licenciatura Plena para graduação de professores/as de habilitações básicas (cf. MEC-SEG/FGV, 1978). Segundo a apresentação, o manual inseria-se no plano emergencial de licenciatura plena para os/as professores/as que deveriam atuar na formação específica do segundo grau, atendendo à Lei nº 5.692/71:

[...] as habilitações básicas representam opção válida para a viabilização da Lei nº 5.692/71, no que se refere à qualificação para o trabalho. Será certamente bem sucedida essa iniciativa, que depende, basicamente, de professores aptos e de equipamentos e espaços físicos convenientes (MEC-SEG/FGV, 1978, p. 8).

O manual em questão, apresentava a formação dos/das professores/as objetivando “fornecer ao jovem informações múltiplas sobre as atividades de produção e de serviços, para facilitar-lhes a melhor escolha do futuro” (MEC-SEG/FGV, 1978, p. 9), formando professores/as por meio de cursos emergenciais para as disciplinas específicas. As habilitações básicas ofereceriam “conhecimentos tecnológicos básicos de determinado ramo ou área de atividade” (MEC-SEG/FGV, 1978, p. 89). Percebe-se o paradoxo entre a formação dos/das professores/as e a complexidade da formação dos/das jovens. Machado (2008b) se refere às soluções emergenciais e provisórias, que acabaram se tornando permanentes, impactando até hoje na formação docente da educação profissional, ainda sem uma política bem delineada.

Como foi visto no art. 9º da Resolução nº 3/77, até 1980 os cursos Esquema I e II deveriam ser transformados em licenciatura, o que não ocorreu, pois, o prazo foi flexibilizado até o ponto desta alternativa deixar de existir (cf. Machado, 2008a). Fato observado em 1982, quando o CFE aprovou nova resolução, alterando artigos da Resolução nº 3/77, permitindo com que se tornasse opcional a formação dos/das professores/as, da formação especial do ensino de segundo grau, tanto pelos Esquemas I e II, quanto pela licenciatura plena.

O Parecer CFE nº 335/82 desempenhou um papel crucial ao abordar o registro de professores/as habilitados/as pelos Esquemas I e II. Esse parecer não apenas forneceu suporte para a modificação dos artigos da Resolução nº 3/77, como também realizou uma análise retrospectiva da habilitação docente para as disciplinas específicas do ensino profissional questionando a relevância dos Esquemas I e II ao longo do tempo e levantou a questão se seria apropriado substituí-lo pela licenciatura, conforme previa a Resolução nº 3/77.

Nesse contexto, o parecer sugeriu uma abordagem ponderada, propondo a preservação de ambas as alternativas até que se observasse, ao longo do tempo, a excelência de um ou de outro na formação de professores/as. Claramente, o parecer defendeu a possibilidade de não transformar o Esquema I e o Esquema II em licenciaturas (cf. Brasil, CFE, 1982). Essa decisão teve um impacto significativo na oferta de cursos de licenciatura destinados à formação inicial para a docência na educação profissional. Ao longo dos anos, a ausência de uma definição clara causou uma incerteza persistente no sistema educacional, levando a uma adaptação contínua das abordagens de formação docente na área profissional.

O argumento utilizado foi que “o profissional já iniciou sua formação como professor, ao estudar as disciplinas profissionalizantes” (Brasil, CFE, 1982, p. 7), indicando que o conhecimento do conteúdo subjaz o conhecimento pedagógico do conteúdo (cf. Shulman, 1986). E, continua:

Realmente não dispomos de estudos que permitam admitir que a licenciatura, como está prevista, seja mais eficaz no processo de formação de professores para as disciplinas da parte de formação especial do currículo de 2º grau do que os Esquemas I e II anteriores.

Veja-se o exemplo no ensino superior. **Nem se cogitaria de instalar um curso específico de habilitação de professor para medicina ou engenharia ou jornalismo.**

Assim, parece-nos prudente deixar que a experiência informe, no futuro, a melhor alternativa (Brasil, CFE, 1982, p. 7, grifo nosso).

Observando o grifo, há de se refletir que, equivocadamente, se fez uma equiparação entre níveis de ensino. A discussão da formação girava em torno do ensino de segundo grau, o qual se tornou profissionalizante, sem as condições para que isso ocorresse nas escolas públicas, principalmente estaduais, do Brasil da década de 1970. Ainda hoje, no Brasil do século XXI, a formação de professores/as para a educação profissional é alvo de intenso debate. Ademais, o argumento expresso no parecer representou um retrocesso com relação aos cursos de licenciatura para a educação profissional, permitindo com que formações aligeiradas, devido a urgência em formar professores/as para a educação profissional, se tornassem permanentes, jogando para o futuro apontar a melhor alternativa, e assim, protelando discussões urgentes.

Mesmo com tantos problemas, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante só foi revista no ano de 1982 com a Lei nº 7.044, durante o governo de João Baptista Figueiredo, último presidente do regime militar. Portanto, o próprio governo do regime militar, criador da lei da reforma do ensino de 1971, acabou por flexibilizar a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau, caindo definitivamente, o propenso argumento de universalização do ensino e retornando, agora com previsão legal, a dualidade entre formação geral e técnica, o que, na prática e socialmente, nunca deixou de existir.

Ao longo da década de 1980, outras iniciativas ocorreram para a formação de professores/as das disciplinas específicas para a educação profissional. No ano de 1986, os órgãos criados para atuarem em políticas de formação docente para o ensino técnico foram extintos, como foi o caso do Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional (CENAFOR), bem como a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) e os Centros de Educação Técnica (cf. Machado, 2008b). As responsabilidades desses órgãos passaram ao cargo da Secretaria do Ensino de Segundo Grau SESG/MEC, formando um grupo de trabalho para planejar “Cursos Regulares de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial de Segundo Grau. Ou seja, uma nova proposta de licenciatura, mas específica para a área da indústria” (Machado, 2008b, p. 78).

No ano de 1989, foi constituído um outro grupo de trabalho para “discutir a formação de docentes para as disciplinas específicas do 2º grau. Trata-se da Comissão Especial Interconselhos, envolvendo o CFE e o Conselho de Mão-de-Obra do Ministério do Trabalho” (Machado, 2008b, p. 78). Percebe-se que mesmo com a flexibilização na formação dos/das docentes, ainda estava em pauta o planejamento para a licenciatura, no entanto, não houve avanços.

O que se pode observar, nesta seção, é que ao longo de duas décadas a formação de professores/as para as disciplinas específicas do ensino profissionalizante não foi efetivada. Apesar de um leve progresso ter sido alcançado com a possível transformação dos cursos emergenciais Esquemas I e II, em cursos de licenciatura, esse avanço foi interrompido pelo parecer 3/77. É crucial observar que, conforme destacado nesta seção, enquanto as reformas para o ensino profissional compulsório foram implementadas, as



discussões acerca da formação daqueles/as que desempenhariam papéis essenciais no processo de ensino persistiram ao longo do tempo sem chegar a uma solução concreta.

Atualmente, ainda nos deparamos com desafios significativos na consolidação da formação de professores/as na modalidade de ensino da EPT. Esses desafios serão analisados na próxima seção, ao examinar a legislação atual da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

#### **4 Transformações na formação de professores/as para a educação profissional sob LDBEN nº 9.394/96**

A LDBEN nº 9.394 foi aprovada no primeiro mandato do presidente da república Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996. No entanto, as discussões e tramitações começaram antes, no início da década de 1990, tendo em vista a luta por uma legislação que organizasse a educação brasileira desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Até então, a educação nacional ainda estava regulamentada pelas leis criadas no período do regime militar (1964 – 1985). Dessa forma, após a Constituição, iniciaram-se os debates envolvendo diversos setores ligados à educação e com propostas de diversos grupos sociais (cf. Manfredi, 2016), resultando em um longo período de tramitação.

Durante a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 4.024/61), uma disputa acirrada ocorreu, impulsionada pelos interesses das escolas privadas, especialmente pelas instituições confessionais católicas. Com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, essa dinâmica mudou, dando lugar a uma nova estrutura social regulada pelo mercado. Nesse cenário, as escolas laicas foram concebidas como empresas, refletindo uma visão mercadológica do sistema educacional (cf. Brzezinski, 2010). Assim como na versão anterior da lei, a LDBEN atual também foi moldada por embates entre grupos com interesses opostos e, como se a história se repetisse, o projeto original sofreu alterações durante estas disputas de poder entre forças em defesa dos/das educadores/as da escola pública e dos interesses dos empresários do ensino privado, dando continuidade a já conhecida dualidade do ensino.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino prevista na LDBEN nº 9.394/96, capítulo III, e “integra-se aos diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 2008, art. 39). O §2º do art. 39 define os cursos que a EPT abrange, sendo: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio, e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (cf. Brasil, 2008).

Já a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), pertencente à EPT, integra a Seção IV-A, a qual foi acrescida, pela Lei 11.741/2008, ao capítulo II, referente ao Ensino Médio. Com isso, o art. 36, que trata do ensino médio, foi acrescido dos artigos 36 A, 36 B, 36 C e 36 D, a fim de reconhecer a EPTNM como parte da educação básica e não apenas complementar a ela. Essa alteração na LDBEN ocorreu alguns anos após a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 amenizando as perdas, principalmente para o Ensino Médio Integrado (EMI) ocasionadas pelo Decreto 2.208/97.

Esse decreto regulamentou o §2º do art. 36, bem como os artigos 39 a 42 da LDBEN nº 9.394/96 referentes à educação profissional. O art. 2º do decreto, determinava como a educação profissional seria desenvolvida, prevendo “articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação

continuada [...]” (Brasil, 1997, art.2º). Para tanto, o artigo define que a educação profissional poderia ocorrer em escolas regulares, instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho. Os níveis da educação profissional, previstos no art. 3º eram o básico, o técnico e o tecnológico. Quanto ao ensino técnico, este era: “Destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto” (Brasil, 1997, art. 3º). A forma que o decreto estabelecia era prevista no art. 5º e mencionava a organização curricular da educação profissional de nível técnico separada do ensino médio. Assim, a oferta se dava nas formas concomitante e sequencial, o que significava que o estudante poderia cursar o ensino médio e, concomitantemente a este, a educação profissional, ou então sequencialmente, o que significava que o estudante poderia cursar a educação profissional após concluir o ensino médio. Essa estruturação inviabilizou a oferta do EMI, desvinculando o ensino profissional da educação básica.

Com relação aos/as professores/as, o art. 9º do Decreto nº 2.208/97 previa:

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1997, art. 9º).

Percebe-se que o artigo valoriza a experiência profissional acima da formação docente. A referência à formação prévia para o magistério ou em serviço, através da licenciatura, dá a impressão de ser coadjuvante na intenção principal que o Decreto nº 2.208/97 indica, qual seja, a experiência profissional como requisito primeiro. Também menciona instrutores e monitores como ministrantes de disciplinas do currículo do ensino técnico, o que nos remete a atual a Resolução nº 1/2021 que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil, 2021, ementa) e prevê, no art. 58, parágrafo único, a colaboração de instrutores para atuar junto a docentes da EPTNM e dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Ao longo dos dois primeiros períodos do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), diversos marcos regulatórios para a EPT foram criados. O Decreto nº 5.154/2004 retomou o EMI, o que foi considerado um avanço importante para a EPT, porém manteve as formas concomitante e subsequente, conforme o Decreto nº 2.208/97.

Conforme já mencionado, a Lei nº 11.741/2008, teve um impacto significativo na LDBEN nº 9.394/96 ao incorporar as mudanças previstas no Decreto nº 5.154/2004. No entanto, observa-se que um período considerável de quatro anos transcorreu entre a promulgação do decreto e a aprovação da lei, conforme denuncia o excerto:

[...] embora o Decreto n. 5.154 seja de julho de 2004, apenas em dezembro de 2007, a SETEC publicou o *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007a). Constata-se, portanto, um grande lapso de tempo sem posicionamento efetivo do MEC sobre os fundamentos da nova possibilidade de diálogo entre o EM e a EP e sobre sua prioridade em relação às outras duas formas [...] (Moura, 2014, p. 47).

Na época, verificou-se dificuldades para a implantação do EMI, já que as discussões ainda eram lentas e não chegavam nas instituições para que os/as docentes e demais profissionais da educação tivessem acesso às propostas e pudessem se apropriar dos seus fundamentos para as discussões necessárias. É, pois, nesse contexto, que ressalta-se a importância da formação continuada nas instituições de ensino para que os/as educadores/as se apropriem das discussões em torno das políticas educacionais. Espaços institucionalizados são importantes para a reflexão acerca das mudanças e atuação nos espaços de debate, pois desenvolver “a capacidade de análise e intervenção na realidade, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade” (Kuenzer, 2011, p. 678).

Ainda conforme Moura (2014), o intervalo de quatro anos entre o decreto e a lei que apontava a integração do Ensino Médio com a educação profissional foi grande, entretanto, foi maior ainda até chegar nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, perfazendo um caminho de seis anos, sendo discutida somente no ano de 2010. Em que pese os avanços, o autor faz a seguinte crítica quanto ao longo tempo da retomada de discussões importantes, após o Decreto nº 5.154/2004:

[...] a proposta de integração não chegou plenamente ao “chão da escola”, de maneira que os docentes desse campo, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de se apropriar dos fundamentos dessa oferta educacional, comprometendo a sua atuação nesse campo (Moura, 2014, p. 51).

Reforça-se, portanto, a defesa de espaços formativos e contínuos no ambiente de atuação dos/das educadores/as, pois embora a revogação do Decreto nº 2.208/97 tenha sido providencial e o Decreto nº 5.154/2004, que o substituiu, tenha significado avanços importantes, principalmente no que tange ao EMI, houve contradições e tentativas de propostas, anunciadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que colocavam em risco alguns desses avanços, já que significaram aproximações com a política da década de 1990 (cf. Moura, 2014).

O Decreto nº 5.154/2004 não apresentou artigo referente à formação de professores. Ademais, manteve cursos com saídas intermediárias, com etapas de terminalidade, possibilitando a obtenção de certificados de qualificação, tal qual o Decreto nº 2.208/97, sendo uma das críticas sofridas ao longo dos debates para a aprovação das Diretrizes para a EPTNM, por meio da Resolução nº 6, aprovada no ano de 2012.

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012, no Título IV, reservado à formação docente, e conforme o art. 40, expressava que a formação de professores/as “[...] realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação [...]”. Tratando-se da formação inicial para a docência na EPTNM, a expressão “outras formas” costuma gerar dúvidas e ampliar as possibilidades de formação inicial para a docência. Essa é uma discussão antiga e segue até os dias de hoje.

A fim de dar algum encaminhamento, o § 1º previu que os sistemas de ensino deveriam viabilizar a formação, conjuntamente com o MEC e as instituições de ensino superior (cf. Brasil, 2012). O § 2º referia-se aos/as professores/as graduados/as, não-licenciados/as, que atuam na docência da EPTNM: “[...] é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à

formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas [...]”(Brasil, 2012, art. 40).

Prevedo alternativas para que docentes em exercício efetivassem suas formações voltadas para a profissão de professor/a, a resolução em tela trouxe algumas excepcionalidades sobre como poderia habilitar o/a professor/a graduado/a, não licenciado/a, da EPT:

- 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, 2012, art. 40, § 2º).

Essas foram possibilidades para atenuar a distorção da falta de professores/as com habilitação para a docência e foi prevista em caráter excepcional, portanto, com prazo até o ano de 2020. Os/As professores/as teriam oito anos para que tivessem a formação para a docência concluída, nesses moldes.

Quanto à formação continuada, a menção se deu no § 4º:

A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (Brasil, 2012, art. 40, § 4º).

Assim, pelo exposto, observa-se que alguns dos antigos problemas envolvendo a formação de professores/as, permaneceram nesse período. No entanto, pairava alguma esperança de que, dada a excepcionalidade exposta na Resolução nº 6/2012, a proposta de formação de professores/as para a EPT avançasse, sobretudo pelo número considerável de novos/as docentes ingressando na Rede Federal a partir da criação dos Institutos Federais, com a aprovação da Lei nº 11. 892/2008.

No ano de 2016, a Medida Provisória (MP) nº 764/2016 converteu-se na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a qual altera a LDBEN nº 9.394/96 e institui a política para a implementação das escolas de Ensino Médio em tempo integral. Essas alterações impactam o currículo do ensino médio, devendo partir do proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos. Sendo assim, a formação geral e básica deve ter como referência a BNCC e a parte diversificada da formação refere-se aos caminhos que o estudante escolhe trilhar ao longo da sua formação no Ensino Médio, ou seja, os itinerários formativos, compostos por cinco, sendo o quinto itinerário o da formação técnica e profissional.

Essa política não considera a formação integral do estudante, conforme os princípios defendidos pela EPT. É relevante abordar a discussão a respeito das intenções de reforço da dualidade do ensino, colocando a formação profissional separada da formação geral, caminhando para uma possível extinção do ensino médio integrado e ampliando o abismo de formação entre as classes mais e menos privilegiadas, em que as primeiras possuem uma educação que permite a continuidade dos estudos e a segunda, uma formação destinada ao mercado de trabalho, de cunho compensatório.

A intenção expressa nos atuais instrumentos legais exige um/uma professor/a comprometido/a com uma educação profissional voltada ao mercado, privilegiando o fazer em detrimento do saber, já que esses textos normativos preceituam uma educação

fragmentada, aos moldes do Decreto nº 2.208/97, dando a impressão de se estar revivendo a história da década de 1990. Nesse sentido, a formação de professores/as também é objeto de revisões normativas, já que se faz necessário uma atuação docente em conformidade com o que a legislação impõe.

O Título VI da LDBEN nº 9.394/96, dedicado aos/às profissionais da educação apresenta a inclusão do inciso IV, pela Lei nº 13.415/2017, o qual reconhece,

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender o inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 2017).

Ao se admitir o notório saber, a legislação está permitindo a inserção de profissionais que nem sempre percebem a docência como a sua profissão principal. Além dessa questão, também pode-se refletir que, provavelmente, o/a professor/a não estará inserido/a nas pautas da instituição de ensino, sentindo-se não pertencente àquele universo, devendo cumprir com o seu papel de transmitir os conhecimentos técnicos daquela formação, na lógica do trabalho por competências.

Nesses moldes, o que esperar da formação do/a professor/a na e para a EPT? Recentemente aprovada, a Resolução nº 1/2022, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/as da EPTNM e prevê que a formação inicial deve levar em consideração as competências gerais e específicas, tendo como referência dimensões como: o conhecimento profissional; a prática profissional e o engajamento profissional, tal como as diretrizes que a antecede e garantem o encadeamento das normas. Essas dimensões e o alinhamento com a BNCC pretendem a formação de docentes da EPT voltada para competências, significando uma formação com um viés pragmático, o que acende o alerta para os objetivos de uma formação de professores/as a serviço de uma proposta de educação profissional voltada exclusivamente para os interesses do mercado, conforme prevê o documento-base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007), o qual fundamentou-se em estudos de diversos autores, com as reflexões dos princípios e concepções da EPT, como a formação humana integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos (cf. Moura; Garcia; Ramos, 2007).

Destarte, a formação conforme está apresentada nas atuais diretrizes não requer aprofundamento acerca das ciências da educação, impossibilitando discussões críticas por meio das áreas como pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia, antropologia, entre outras, fundamentais para a formação de um/uma professor/a crítico/a, conforme é possível observar no §2º do art. 2º, da Resolução CNE/CP nº 1/2022, que menciona as especificidades da EPTNM, as quais exigem que o/a docente desenvolva:

I - competências pedagógicas, necessárias para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem, visando à constituição de competências profissionais em contextos cada vez mais complexos e exigentes;

II – competências específicas da sua atividade profissional, correspondente à Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica em que exercer a docência, para poder fazer escolhas relevantes do que deve ser ensinado e aprendido para que o concluinte do curso



possa responder, de forma original e criativa, os desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador;

III – competências relacionadas com as bases científicas e tecnológicas, que fundamentam a atividade profissional correspondente à Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica de sua docência; e

IV – atitudes e valores da cultura do trabalho, em função de vivência e efetiva experiência profissional no mundo do trabalho (Brasil, 2022, p. 2).

O inciso I trata da competência pedagógica, porém não ultrapassa a proposta de uma formação docente que venha, futuramente, conduzir o estudante na trilha das competências necessárias às exigências do mercado, comprovando que não há indícios de uma formação omnilateral<sup>5</sup> para os docentes, assim como não é previsto para a formação dos jovens na Educação Básica, o que significa, “preparar os jovens para as incertezas do mercado de trabalho e para suportar as frustrações de uma vida onde ele só vale o que consumir” (Grabowski, 2021, p. 98).

A Resolução nº 1/2022, tem como base a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual trata da BNC – Formação que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Ao ser aprovada, trouxe em seu bojo a intenção pela qual se desenhava a educação brasileira, inclusive tendo como pano de fundo a reforma trabalhista e a necessidade de alinhar a formação dos futuros trabalhadores. Nessa perspectiva, necessita-se, conseqüentemente, de professores da educação básica que tragam em sua bagagem formativa os preceitos da BNCC, em conformidade com os ideais apresentados em sua aprovação.

As Diretrizes Curriculares Gerais para a EPT, apresentadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2021, reforçam o notório saber mencionado na Resolução nº 2/2019 e preveem comprovação da experiência docente em cinco anos. Essa é a metade do tempo exigido pela Resolução nº 2/2015 que previa a possibilidade de comprovar a experiência na docência em dez anos, em caráter de urgência e provisório até que o prazo determinado pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, para a conclusão da formação pedagógica, pelos/as professores/as não licenciados/as, expirasse. Esse prazo seria até o ano de 2020, contudo, a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2021, a comprovação para docência na EPT com cinco anos de experiência, passou a ser uma previsão permanente. Admite, também, instrutores/as com comprovada experiência técnica para atuar em cursos de qualificação profissional e como colaboradores/as dos/das professores/as.

Observa-se que os dispositivos legais apresentam idas e vindas, o que gera instabilidade já que não se vislumbra políticas de estado para a formação docente, prevalecendo as políticas de governos, apontado por esta breve análise ao identificar as semelhanças das normas atuais com a reforma ocorrida há mais de cinquenta anos. Hoje, não há um ensino profissionalizante compulsório, mas o quinto itinerário formativo previsto na Lei nº 13.415/2017, da reforma do ensino médio, remete aos problemas de forma parecida aos enfrentados pelas escolas públicas na vigência da Lei nº 5.692/71, o que demonstra a importância da sociedade estar atenta às políticas educacionais que geram conseqüências no presente e no futuro do país.

---

<sup>5</sup> Omnilateral aqui entendido como uma formação que integra as dimensões como o trabalho, a ciência e a cultura. Segundo Ciavatta (2014), a formação que considera todos os aspectos da vida humana, físico, intelectual, estético, moral. Portanto, compreende-se que a formação em seu sentido amplo, considerando todas as dimensões do humano caracteriza-se por uma formação permanente, portanto não se esgota.

## 5 Reflexões finais

Compreende-se que o conhecimento, a partir do percurso histórico e legal, para refletir e atuar nas mudanças necessárias na formação de professores/as em qualquer modalidade de ensino é urgente, e por isso, tornam-se relevantes os estudos que busquem esta trajetória unindo passado e presente, contribuindo para um pensamento mais crítico sobre as políticas educacionais. Este artigo procurou analisar a legislação recente, com foco na educação profissional e formação de professores/as, para que se observe o quanto as normas legais transitam ao sabor das políticas governamentais e, não necessariamente, de Estado.

A partir do exame desse cenário histórico e com o objetivo de discutir a formação de professores/as da EPT, proporcionando uma reflexão acerca da importância da formação continuada e da formação inicial de professores/as, observou-se que a luta por políticas de formação inicial e continuada não se esgota. Parte-se do pressuposto de que a formação continuada não é um paliativo para dirimir possíveis falhas ou até mesmo ausência da formação inicial. A defesa pela formação continuada é de valorizar as discussões a partir do momento em que os/as docentes ingressam em suas carreiras, principalmente ao se considerar que ainda há o ingresso de docentes da formação específica, na EPT, sem a formação inicial para o exercício da docência. Sendo assim, entende-se que a atuação docente deve estar constantemente na pauta das discussões por meio de formações que permitam uma análise crítica da e na prática. Gatti (2008) afirma que é comum cursos e programas de formação continuada com uma intenção compensatória justificando a má formação inicial dos/das professores/as. Considerando a formação continuada como compensatória, incorre-se no risco de que ela não seja vista como uma possibilidade de “[...] aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas [...]” (Gatti, 2008, p. 58). A mesma compreensão foi dada pelo catálogo das orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Brasil, 2006, p. 1) “[...] formação continuada não é correção de um curso porventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor [...]”.

Entende-se, portanto, a formação continuada de professores/as como um campo fértil para discussões necessárias, proporcionando estudos e reflexões, sobretudo quando se observa as especificidades da EPT quanto ao ingresso de professores/as que, nem sempre, cursam uma licenciatura que os habilitem para a docência. Mesmo assim, o ingresso na carreira, conforme previsão nos editais dos concursos públicos (cf. Barreiro; Campos, 2021), confirma o já denunciado ao longo deste artigo sobre a não definição da formação de docentes da EPT, o que se arrasta ao longo das décadas e que tanto vem preocupando e ocupando os/as pesquisadores/as do campo da formação de professores/as, ressaltando a necessidade premente de diretrizes claras no campo da formação de professores/as.

Espera-se que o atual governo federal, alargue as discussões urgentes acerca da formação inicial e continuada dos/das docentes da Educação Básica, incluindo a EPT, ouvindo os apelos de diversos órgãos vinculados à pesquisa, profissionais da educação e demais setores da sociedade com vistas a revogação das normas que são base para as reformas educacionais ocorridas nos últimos anos, sem a participação ativa da sociedade e que impactam diretamente a formação de futuros profissionais brasileiros.

## Referências

BARREIRO, C. B.; CAMPOS, V. S. de. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1510-1534, out./dez. 2021.

BELTRÃO, T. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. *Agência Senado*, 2017. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso 20 jun. 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 9.394/96. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm) Acesso em 22 jun. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96. 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 22 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 5.672 de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm) Acesso em 22 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso 23 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. *Lei 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. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em 15 dez. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da LDB 9.394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2) Acesso em 28 jun. 2022.

BRASIL. *MP nº 764 de 26 de dezembro de 2016*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv764.htm) Acesso em 14 dez. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis 9.394/96, 11.494/2007, a CLT; revoga a Lei 11.161/2005; 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/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em 14 dez. 2021.

BRASIL. *Parecer nº 335 de 4 de junho de 1982*. Registro dos professores habilitados segundo o Esquema I e II. Disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=50&skip=122850&ds\\_titulo=&co\\_autor=&no\\_autor=&co\\_categoria=&pagina=2458&select\\_action=Submit&co\\_midia=2&co\\_obra=&co\\_idioma=1&colunaOrdenar=NU\\_TAMA\\_NHO&ordem=desc](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=50&skip=122850&ds_titulo=&co_autor=&no_autor=&co_categoria=&pagina=2458&select_action=Submit&co_midia=2&co_obra=&co_idioma=1&colunaOrdenar=NU_TAMA_NHO&ordem=desc) Acesso em 24 jun. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012*. Define diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em 28 jun. 2022.

BRASIL. *Resolução 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. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 23 nov. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019*. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 23 nov. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021*. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578> Acesso em 04 jul 2021.

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 (EPTNM-Formação). Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category\\_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192) Acesso em 07 jul. 2022.

BRASIL. MECSEG/FGV. *Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas*: subsídios para formação pedagógica-módulos para professores. Novembro, 1978. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002950.pdf> Acesso 23 jun. 2022

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303> Acesso 30 set. 2022.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37, p. 57-69, jan./abr. 2008.

GRABOWSKI, G. A reforma do “novo” ensino médio e a precarização da formação integral dos jovens. In: FERREIRA, L. et. al (orgs.). *Trabalho Pedagógico na*

*Educação Profissional e Tecnológica em diferentes contextos*. Curitiba: Ed. CRV, 2021, p. 83-104.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v.1, n. 1, p. 8 - 22. Brasília: MEC, SETEC, jun. 2008a.

MACHADO, L. R. de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas. In: *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Educação Superior em debate*. Brasília, INEP, 2008b.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, out./dez. 2019. Disponível em <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13061>. Acesso em 27 dez. 2021.

MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, D. H; GARCIA, S. R; RAMOS, M. N. *Educação Profissional e Técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

MOURA, D. H. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. Coleção Formação Pedagógica, vol. III, Curitiba: IFPR-EAD, 2014.

PINTO, C. L. L; BARREIRO, C. B; SILVEIRA, D. do N. Formação Continuada de Professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. *Revista Thema*, v. 1, n. 7, p. 1 – 14, 2010.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*, Vitória, ES. a. 14, v. 19, p. 26-47, jul./dez. 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.