



# **Relações históricas da Resolução CNE/CP nº 1/2021: implicações para a formação docente na Educação Profissional**

*Historical relations of CNE/CP Resolution No.  
1/2021: implications for teacher training in  
Professional Education*

*Relaciones históricas de la Resolución CNE / CP N °  
1/2021: implicaciones para la formación docente en  
Educación Profesional*

MARCELO LIMA <sup>a</sup>

TATIANA DAS MERCÊS <sup>b</sup>

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar a trajetória histórica da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Analisa diferentes documentos oficiais que regulamentam a docência na EPT desde a década de 1990 ao presente cenário e dialoga com produções acadêmicas do campo Trabalho e Educação, como Frigotto, Machado, Moura e Ciavatta, que versam sobre as flexibilizações e precarizações da docência nessa modalidade de ensino. As políticas de formação docente na EPT sofrem significativamente com a descontinuidade e fragmentação das ações por parte dos governos: a maioria

---

<sup>a</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil. Doutor em Educação, e-mail: marcelo.lima@ufes.br

<sup>b</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil. Mestre em Educação, e-mail: tatiana.mercês@ufes.br

possui caráter emergencial e provisório, por conseguinte, não garante um trabalho pedagógico que se afirme na perspectiva emancipatória dos educandos e ultrapasse à lógica da formação para o mercado.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educação Profissional e Tecnológica. Política Pública.

### *Abstract*

*This work aims to analyze the historical trajectory of teacher education for Professional and Technological Education (EPT) in Brazil. It analyzes different official documents that regulate teaching in EPT from the 1990s to the present scenario and dialogues with academic productions in the field of Work and Education, such as Frigotto, Machado, Moura and Ciavatta, which deal with the flexibilization and precariousness of teaching in this modality of teaching. EPT teacher education policies suffer significantly from the discontinuity and fragmentation of actions by governments: most have an emergency and provisional nature, therefore, they do not guarantee a pedagogical work that asserts itself in the emancipatory perspective of students and that goes beyond logic from training to the market.*

**Keywords:** *Teacher training. Professional and Technological Education. Public policy.*

### *Resumen*

*Este trabajo tiene como objetivo analizar la trayectoria histórica de la formación docente para la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en Brasil. Analiza diferentes documentos oficiales que regulan la docencia en el EPT desde la década de los noventa hasta el escenario actual y dialoga con producciones académicas en el campo del Trabajo y la Educación, como Frigotto, Machado, Moura y Ciavatta, que abordan la flexibilización y precariedad de la docencia en esta modalidad de enseñanza. Las políticas de formación docente del EPT sufren de manera significativa la discontinuidad y fragmentación de las acciones de los gobiernos: la mayoría tienen un carácter de emergencia y provisional, por lo que no garantizan un trabajo pedagógico que se afirme en la perspectiva emancipadora de los estudiantes y que vaya más allá de la lógica de la formación a la El mercado.*

**Palabras clave:** *Formación docente. Educación Profesional y Tecnológica. Política pública.*

## Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT)<sup>1</sup>, modalidade de ensino, é um tipo de educação que pode ser ofertada através de cursos de qualificação de Formação Inicial e Continuada (FIC), Cursos Técnicos de Nível Médio e Cursos de Formação de Nível Superior; sua finalidade central é preparar pessoas para atuação no mundo do trabalho e na vida em sociedade (BRASIL, 1996). A EPT, situa-se no encontro da teoria e da prática para forjar capacidades produtivas nos sujeitos de modo que possam exercer atividades específicas de trabalho. Portanto, lida com processos de autoformação humana e representa a forma pedagógica do trabalho: seus espaços formativos imitam a produção, mas visam à formação.

A constituição desse tipo de ensino pressupõe ambientes produtivos com uma configuração diferenciada para além da tipicidade escolar, permitindo aos educandos, de modo intencional e planejado, apreensão cognitiva e operacional dos processos de transformação da natureza por meio da aplicação direta da ciência e da tecnologia no contexto de atividades típicas de profissões específicas, geralmente ligadas ao trabalho manual semicomplexo que vai do artesanal ao industrial (CUNHA, 2000).

A EPT no Brasil desenvolve-se, historicamente, na forma do ensino industrial, sobretudo no período que vai dos anos 1920, com o surgimento das primeiras escolas ferroviárias em São Paulo, até os anos 1980, quando se encerra a compulsoriedade da oferta de segundo grau profissionalizante (LIMA, 2007). Seu lócus privilegiado foi o conjunto de unidades escolares pertencentes ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e à rede federal de escolas industriais. Sua pedagogia fundamentou-se na concepção analítica e tecnicista de educação orientada pelo regime de acumulação taylorista-fordista (LIMA, 2007). Sua gestão, legitimada por contextos de crescimento econômico e retrocesso na democracia

---

<sup>1</sup> Esse artigo é um resumo das reflexões desenvolvidas na dissertação de Mestrado em Educação (PPGE/UFES), cujo título é "Docência na educação profissional no IFES e no SENAI-ES: estudo comparativo da inserção, formação e condição de trabalho no curso Técnico em Mecânica", por Tatiana das Mercês, sob orientação do professor Dr. Marcelo Lima.

(estado novo e ditadura empresarial-militar), tanto no Ministério da Educação (MEC) quanto no Sistema S (composto por várias instituições, como Serviço Social da Indústria — Sesi, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial — Senai, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial — Senac, entre outros), de forte influência do capital industrial, buscou quase sempre definir sua função social na formação de trabalhadores com alguma qualificação fornecida nos moldes e nos limites das demandas do mercado de trabalho (LIMA, 2016).

Para tanto, foi necessário exercer o controle sobre a formação dos docentes da EPT, que tiveram que operar, em meio a muitas contradições, com uma pedagogia empresarial, razão pela qual tanto a formação quanto a atuação docente foram negligenciadas no período, resultando em pouca autonomia dos professores e na baixa exigência para exercício profissional (MACHADO, 2008).

Para contribuir com esse debate, tendo em vista a relevância da docência da EPT, destacamos a trajetória e os desdobramentos, bem como as implicações, das regulações estatais para a formação e atuação docente a ela relacionada, evidenciando sua historicidade. Para destacar tais aspectos, avaliamos elementos das principais legislações e políticas que definem a formação e atuação de professores para essa modalidade de ensino. Nesse sentido, tomamos as reformas educacionais da década de 1990 para articular essas mudanças com a atual reforma do ensino médio definida na Lei 13.415/2017 e seu desdobramento na Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica.

## **Docência na Educação Profissional e Tecnológica**

Sobre o tema da formação humana, vários pesquisadores como Frigotto (2001), Machado (2008), Moura (2014) e Ciavatta (2015) defendem uma concepção de EPT vinculada a uma concepção ampliada de educação que visa o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, no sentido da

capacitação dos indivíduos para inserção no mundo do trabalho, bem como para atuação crítica e participação ativa na vida social.

Considera-se que a EPT pode se tornar importante instrumento de inclusão social e de cidadania ativa, pois ao proporcionar a formação profissional com qualificação técnica para o trabalho possibilita, também, a formação de cidadãos críticos e criativos capazes de ver as contradições da sociedade capitalista.

Para esses autores, a educação profissional pode ser o elemento mediador de fortalecimento das lutas da classe trabalhadora e de superação das condições impostas pelo mercado de trabalho. Assim, essa educação pode levar o educando a perceber-se sujeito de sua própria história, a conscientizar-se da sua realidade e, assim, mudar a lógica da exploração capitalista. Dessas exigências emerge a complexidade e a importância do trabalho docente, e destaca-se, ainda, que na EPT a atividade do professor envolve muitas demandas para as quais se exige uma ampla formação teórico-metodológico, prático-operativo, política-pedagógica e científico-tecnológica.

Nesse caso, destacamos o imprescindível papel dos docentes da EPT e de sua formação. Sua atividade pedagógica, além de operar com teoria e com prática, deve proporcionar aos educandos a qualificação técnica adequada para o trabalho, além de ensinar o conhecimento científico e tecnológico, cultural e humanístico produzido histórico e socialmente pela humanidade e de contribuir para a emancipação dos seus alunos (MOURA, 2016). Cabe ao professor fazer escolhas de métodos, de processos, de meios e de fins educacionais para propiciar a emancipação, a liberdade e a autonomia dos sujeitos, no sentido de possibilitar a seus estudantes uma atuação consciente no mundo, o que não se garante sem a devida profissionalização docente, que decorre de toda uma regulamentação de formação e atuação por meio de pré-requisitos claros e estruturantes da profissão de professor (MOURA, 2016).

Portanto, o professor da EPT tem muitos desafios. Sua ação vai muito além do ensino de sua disciplina ou de conteúdo; a gestão coletiva do currículo e o debate democrático, no interior das unidades de ensino, exigem conhecimentos não só

operacionais, científicos e tecnológicos, mas também políticos e pedagógicos. Sendo assim, o professor precisaria ser um profissional com disposição para refletir, pesquisar, trabalhar em coletivo, efetivar ações críticas e cooperativas, compreender o mundo do trabalho, entender a função do docente, se atualizar em conhecimentos na área de formação específica e na área pedagógica, ser capaz de trabalhar de forma criativa, integral e interdisciplinar, propiciar uma formação em que os alunos se percebam sujeitos da sua história e adquiram compreensão crítica sobre o mundo do trabalho, entre outros fatores que caracterizam a realidade na qual os sujeitos estão inseridos (MACHADO, 2008).

Diante de tantas demandas exigidas pela dinâmica do ensino profissional, o professor precisaria de uma formação que o possibilitasse dominar os conhecimentos específicos da área profissional em que atua, propiciar esses conhecimentos a seus alunos de modo didático-político-pedagógico, sem deixar de estabelecer diálogos com a sociedade e com o mundo do trabalho (MACHADO, 2008; MOURA, 2008).

Todavia, as pesquisas de Coelho (2014) e Mercês e Lima (2020) mostram que as políticas de formação de professor para a EPT são tratadas, normalmente, a partir do caráter emergencial e provisório, negligenciando a necessidade da formação docente para atuar na educação básica e facilitando a entrada de profissionais sem formação para exercer a docência nas salas de aula, o que não contribui para o desenvolvimento da educação integral dos sujeitos. Assim, qual seria o papel das regulamentações da formação e da atuação docente no campo da EPT na atualidade? Como as atuais reformas educacionais, por meio da Lei 13.415/2017 e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica definidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2021, respondem a essas questões?

A seguir, apresentamos as principais legislações que constituem o contexto de referência do movimento histórico que nos permite compreender as atuais reformas educacionais para formação docente na EPT.

## **Marco legal: Política de formação e profissão do docente na Educação Profissional e Tecnológica**

A partir da década de 1990 poucos avanços e muitos retrocessos podem ser observados na implementação de políticas de formação docente para EPT, tendo quase sempre como justificativa a melhoria da qualidade educacional. A partir deste período houve significativas derrotas do movimento social dos educadores que forjaram uma proposta de regulação estatal da educação, prevendo um currículo politécnico para o ensino médio e profissional, a formação docente em nível superior por meio das licenciaturas aos profissionais da EPT, bem como o plano de carreira e a valorização docente nessa modalidade de ensino.

Sob a liderança do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Brasil passou a implementar, com expressividade, políticas educacionais coerentes à lógica neoliberal, que vincula os interesses do mercado à formação escolar. Nesse contexto, as políticas de formação e as exigências para atuação docente para EPT se mantiveram à mercê dos interesses dos setores econômicos.

De todo modo, no processo de disputa, algumas conquistas foram alcançadas e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), publicada em 1996, definia, no seu Art. 62, que a formação docente para atuar na Educação Básica devia ser realizada por meio de curso superior de licenciatura, de graduação plena, fornecido nas universidades e institutos superiores de educação. Sendo assim, os professores da EPT também deveriam ser licenciados, visto que essa modalidade de ensino compõe a Educação Básica (MACHADO, 2008).

Entretanto, no ano seguinte, foi instituído o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que teve como objetivo regulamentar os artigos referentes à EPT. No artigo 9º dessa legislação ficou definido que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser “[...] ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional” (BRASIL, 1997, n.p.); e que esses profissionais deveriam “[...] ser preparados para o magistério, previamente

ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997, n.p.).

Portanto, houve uma flexibilização na habilitação dos profissionais para atuação na EPT: não somente licenciados poderiam atuar nessa modalidade de ensino, como também instrutores e monitores sem formação específica no magistério, pois o decreto ressaltava a valorização da experiência profissional em detrimento da formação docente. Além do mais, o referido decreto não considerava a formação docente como necessária para o ingresso dos profissionais para ensinar nas salas de aula, pois essa formação poderia se dá em serviço, ou por meio de programas especiais.

Anos seguintes, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, contexto de crescimento econômico, foi aprovado o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto n.º 2.208/1997. Contudo, essa nova legislação não alterou substancialmente as bases da docência na EPT de modo que garantisse e exigisse a formação em nível superior para professores da EPT.

Ainda no governo Lula, em 2006, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Parecer CNE/CP nº. 05/2016, que tratava sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Nele, havia uma proposta para formação de professores para a EPT, assegurando as licenciaturas como cursos de referências. Contudo, esse parecer manteve os programas especiais de formação pedagógica equivalentes à licenciatura destinados à formação de professores para atuação na EPT. Portanto, esse parecer não apresentava um significativo avanço na história das políticas públicas de formação docente para esta modalidade de ensino.

Esse parecer assegurava que os cursos de licenciatura de formação de professores para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) deveriam ser organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, obedecendo à carga horária de no mínimo 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico (300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e 2.500 horas às demais atividades formativas, no mínimo).

Aos profissionais que portavam diploma de educação superior, esse parecer permitia que a formação dos docentes para EPTNM pudesse se realizar por meio do aproveitamento de estudos e, conseqüentemente, pela integração nos projetos regulares das licenciaturas mantidas pelas instituições de ensino ou por meio de programas especiais de formação pedagógica de docentes, que deveriam obedecer à carga horária mínima de 800 horas (300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e 500 horas às demais atividades formativas, no mínimo).

Sobre os programas especiais destinados à formação pedagógica de docentes, o Parecer CNE/CP n.º. 05/2006 (BRASIL, 2006, p. 3) decretava:

[...] poderão ser ministrados, independentemente de qualquer autorização prévia, por qualquer instituição de educação superior que mantenha no mínimo um curso de licenciatura já reconhecido no mesmo campo de conhecimento, devendo ser levados em consideração por ocasião da renovação de reconhecimento do(s) curso(s) de licenciatura oferecidos pela instituição; [...] a habilitação para o magistério da Educação Básica obtida em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes será atestada por meio de apostilamento no diploma de graduação, equivalendo, para efeitos legais, a uma licenciatura.

Os programas especiais são tidos como política imediata para formação de professores no campo da EPT e implicam na desvalorização e precarização da docência, pois não garante um trabalho pedagógico que se afirme na perspectiva emancipatória dos educandos e ultrapasse à lógica da formação para o mercado.

Em 2008, a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 aprovou uma nova institucionalidade para os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e as Escolas Técnicas Federais (ETF), que puderam adotar a forma de Institutos Federais (IF). Além do mais, criou a chamada Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) para os docentes da Rede Federal de EPT, muito parecida com a carreira dos docentes das Universidades Federais, gerando um contexto que restabelece, pela forte expansão, um mercado valorizado para atuação como profissional na EPT. Assim, esses profissionais puderam atuar em outros níveis de ensino, mas seu lócus prioritário ainda deveriam ser o ensino médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Essa

resolução, portanto, apontava para a valorização da formação e da carreira dos profissionais da EPT.

Em 2012, porém, o MEC emitiu a Resolução CNE nº 06 reforçando a licenciatura para a formação de professores da educação profissional, mas deixando em aberto que podia ocorrer sobre outras formas. Isso fica claro no Art. 40. Assim, essa Resolução reforçava o cenário, já existente, de uma formação docente fragmentada e imediatista. O § 2º desse artigo definia que os professores graduados, mas não licenciados, que atuam na profissão de docente ou aprovados em concurso público têm 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, n.p.).

Desse modo, os professores não licenciados tinham o direito de participar ou de terem reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, mas isso não garantia a obrigatoriedade da formação específica para atuar na EPTNM. Ao contrário, esse dispositivo valorizava o profissional em exercício, minimizando a obrigação da oferta de formação para os professores na área. Portanto, a Resolução CNE nº 06/2012, apesar de se apresentar como um avanço nas políticas públicas de formação docente, na verdade, mantinha as prerrogativas de uma política alinhada à precarização e desvalorização da docência, pois admitia o exercício da docência na Educação Profissional de Nível Médio por pessoas que não fossem licenciadas.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação — PNE (2014-2024) foi homologado pela Lei 13.005/2014. No que se refere ao tema da formação dos professores para a EPT, assinalamos que o PNE sugere importantes ações, mas ressaltamos que a formação inicial ainda precisaria ganhar maior centralidade nas políticas educativas. A meta estratégica 15.9 retoma os programas especiais para a formação docente aos professores sem habilitação para ensinar e que estejam em efetivo exercício. A meta estratégia 15.13 prevê o desenvolvimento de modelos de formação docente para a EPT 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. Essas metas, além tirarem o foco da formação inicial, valorizam mais os professores que já atuam no magistério. Assim sendo, elas não vão ao cerne do problema porque deixam de tratar dos docentes que deverão atuar e dos pré-requisitos de formação que deverão ser obedecidos nas futuras contratações.

Em 2015, o MEC divulgou a Resolução CNE/CP n.º. 02, dispondo 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 na Educação Básica. Os cursos de formação de professores que se encontravam em funcionamento tinham o prazo de dois anos para se adaptarem a essa resolução, assegurando a formação inicial e continuada aos profissionais que desejavam exercer a docência na Educação Básica, inclusive em suas etapas e modalidades, o que inclui a EPTNM.

Portanto, essas diretrizes apontaram significativos avanços na política de formação docente para EPT, principalmente porque elas determinam a formação pedagógica aos profissionais não licenciados que desejavam atuar na profissão docente, além da formação continuada (pós-graduação). Essas diretrizes não minimizaram a formação dos docentes aos programas especiais de formação pedagógica, como a maioria das legislações anteriores, nem destacaram a “certificação da experiência” e o “reconhecimento dos saberes” como algo equivalente à licenciatura, tal como fez a Resolução CNE n.º 06/2012.

Contudo, as diretrizes aprovadas em 2015, através da Resolução CNE/CP n.º. 02/2015, retomaram o caráter emergencial e provisório dos cursos de formação pedagógica para os profissionais não licenciados, isso fica claro no Art. 14:

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de **caráter emergencial e provisório**, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015, n.p., grifo dos autores).

Assim sendo, essas diretrizes não superaram o caráter emergencial e provisório pelo qual a regulamentação da formação de professores para EPT tem sido marcada ao longo da sua história.

Em 2016, o MEC apregoou o Decreto nº 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Especificamente aos docentes na EPTNM, o Art. 12 (IV) previa o desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos essa área:

VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos (BRASIL, 2016a, n.p.).

Esse decreto assinalava uma política nacional de formação docente na área do saber e uma formação pedagógica específica, no sentido de valorização dos profissionais da Educação Básica, consolidando cursos de formação inicial e continuada conforme a área do saber em que os docentes atuam. Tratava-se, portanto, de um avanço na história das políticas educacionais: sem dúvida a formação específica para atuação na EPT é importante. Conforme apontam Machado (2008) e Moura (2008), a docência nessa modalidade de ensino possui especificidades e, para ter condições de desenvolver atividades pedagógicas comprometidas com a emancipação dos trabalhadores, ultrapassando o ensino centrado no mercado, o professor precisariam de uma formação na área tecnológica somada a formação específica na área do magistério.

No mandato da presidente Dilma Rousseff, em meio à importante crise econômica dos preços das *comodities*, inflação ampliada e crise fiscal, apesar das muitas benesses ofertadas aos setores empresariais e parlamentares de centro e de direita que compunham a base do governo Lula, desmoronaram-se as bases de apoio ao governo, o que resultou no impeachment da presidenta em 2016. Nesse contexto, foi criada a lei do teto de gastos, através da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, provocando mudanças no marco legal da reforma trabalhista.

Por conseguinte, a LDB (BRASIL, 1996) sofreu significativas alterações, o que não poupou mais uma vez a formação docente para EPT. Emerge, desse contexto, a Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que significou um retrocesso para políticas públicas de formação docente, pois alterava o Art. 61 da LDB n.º 9.394/1996, permitindo que profissionais sem licenciatura pudessem atuar no Ensino Médio. Segundo essa norma, no inciso IV, “[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação” (BRASIL, 1996, n.p.), modificando o inciso V do *caput* do Art. 36.

Conforme podemos ver na pesquisa de Sperandio (2019), imediatamente ao acontecimento, muitos foram os artigos de pesquisadores e notas de entidades de educadores que contestaram veementemente essa medida, o que deu ignição a um importante movimento de ocupações de escolas contra a governo de Michel Temer, bem como contra a Medida Provisória (MP) n.º 746, que desvaloriza a profissão e a formação docente.

Em reação a essa importante resistência dos setores organizados, a MP n.º 746 foi reformulada, configurando-se na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que restringiu o “notório saber” como requisito para ministrar aulas referentes às disciplinas da parte técnica e profissionalizante do currículo, modificando, portanto, o Art. 61 da LDB n.º 9.394/1996 que passou a ter seguinte redação:

[...] 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 (BRASIL, 1996, s.p.).

Por outro lado, o Art. 63, inciso II, da LDB (BRASIL, 2017) continua assegurando os programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Sendo assim, alguns avanços, mesmo que mínimos, apresentados nos dispositivos da Resolução CNE/CP n.º. 02/15 e do Decreto n.º. 8.752/16, no sentido

de consolidar cursos de formação inicial e continuada próprios à área e ao saber em que os docentes atuam e ampliando a formação docente na EPTNM para além dos programas especiais, foram ignorados na elaboração da MP de 2016 e da Lei nº 13.415/2017.

Portanto, a partir de 2016, instaurou-se no Brasil um conjunto de ações de fortalecimento do projeto neoliberal de educação, que privilegia o desenvolvimento de competências e habilidades focadas nas demandas do mercado e no ajustamento dos indivíduos ao mundo globalizado do século XXI, conforme os interesses do setor econômico. Com efeito, a política de formação docente específica para atuação na EPT não é valorizada, pois nela há retrocessos a políticas anteriores que permitiam a contratação de docentes sem a formação adequada para essa profissão.

Em 2018, num contexto de permanência da crise econômica, o governo de Jair Messias Bolsonaro abriu margem para novos atores políticos, conservando na educação os interesses do mercado e a precarização do trabalho e formação docente. Assim, com a justificativa de cumprir as demandas da Lei de Responsabilidade Fiscal e do teto de gastos, foram aprovados cortes no orçamento da educação, além de embandeirar projetos que atingem diretamente à docência, como “escola sem partido”, “militarização” das escolas, “homeschooling”, “future-se”, “novos caminhos”, entre outros.

Diante de vários projetos em curso, destacamos as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN) para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), proposta apregoada na Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, em curso. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), por meio do grupo Trabalho e Educação, emitiu uma nota de repúdio, assinada por muitas outras associações, sociedades e fóruns do campo da educação, contra essas novas DCN da EPT.

Nessa nota, as entidades apontam o caráter autoritário da Resolução CNE/CP nº 01/2021, a qual não foi constituída de modo democrático, através do debate público, explícito e significativo com o campo educacional e, sobretudo, com campo que propicia e/ou pesquisa a formação de professores. Assim, não

participaram, por exemplo, os representantes de professores e gestores das universidades, entidades acadêmicas, científicas, sindicais e dos fóruns estaduais (ANPED, 2021).

Outra crítica exposta na nota de repúdio é que a referida resolução está alinhada exclusivamente à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e nas competências e habilidades normatizado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), como se houvesse consenso entre educadores e pesquisadores da EPT quanto à normatização e padronização dos currículos escolares, o que de fato não há, pois vários estudos e pesquisas apontam o vínculo da Reforma do Ensino Médio e da BNCC à lógica empresarial privatista que molda a formação dos educandos aos interesses do mercado neoliberal, assim, apontam a necessidade de resistência a essas políticas curriculares (ANPED, 2021).

As diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 01/2021 recuperam vários enunciados expostos na Resolução CNE nº 06/12. Nesse sentido, as atuais diretrizes se apresentam como novidade, mas, na verdade, retorcem a políticas de formação docente anteriores, não representando nenhum avanço significativo na história da formação de professores para educação profissional (ANPED, 2021).

Com efeito, na Resolução CNE/CP nº 01/2021 a formação inicial para EPTNM é citada como uma possibilidade, entre outras, que permite a habilitação de profissionais para atuação nessa área; isso fica explícito no Art. 53: “[...] A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas” (BRASIL, 2021). Compreendemos que a expressão “outras formas” permite várias interpretações, deixando em aberto as possibilidades de inserção do profissional nessa modalidade. Portanto, as atuais diretrizes não garantem a formação docente aos profissionais na EPTNM (ANPED, 2021).

No artigo 53, § 2º, III, observamos que as atuais diretrizes retomam as diretrizes expressas em 2012, enfatizando a experiência da prática docente equivalente a uma licenciatura plena:

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de: III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de **certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura**, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional (BRASIL, 2021, n.p., grifo dos autores).

É interessante ressaltar que não fica claro quem fará a certificação de competências, o que abre margem para as parcerias público-privada para garantia de certificações. Ainda no artigo 53, as atuais diretrizes trazem como novidade o fato de que a formação dos professores graduados, mas não licenciados, poderá ser realizada a partir da cooperação entre o MEC e as instituições e redes de ensino especializadas em EPT, admitindo-se, além das instituições de ensino superior, aquelas que não são específicas nesse nível de ensino, por exemplo, as instituições do Sistema S. Isso fica explícito no inciso 1º do artigo 53, que define:

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições e redes de ensino superior, bem como em instituições e redes de ensino especializadas em Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021, n.p.).

Nessa lógica de parcerias público-privada, podem ser admitidos para atuação na EPTNM os profissionais que tiverem reconhecidos o “notório saber”, conforme exposto no Art. 54:

Art. 54. Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com **notório saber** reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da **rede pública ou privada** ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante (Grifo dos autores).

Este artigo determina que para atuar no Itinerário da “Formação Técnica e Profissional” do Ensino Médio é necessário ter “notório saber” relacionado à disciplina que se pretende lecionar. Nessa legislação, porém, não estão claro o que significa “notório saber”, o que abre margem a várias interpretações, reforçando,

assim, a desvalorização da profissão e da formação docente no contexto das políticas neoliberais. Fica exposto, apenas, que o reconhecimento do “notório saber” será realizado pelos próprios sistemas de ensino, porém os parâmetros e critérios para tal reconhecimento não são mencionados, deixando, portanto, muitas lacunas que causam dúvidas, e abrindo brechas para que cada instituição elabore, conforme seus interesses e interpretações, processos de inserção e formação docente diferenciados.

Para finalizar, apresentamos a Tabela 1, que apresenta uma síntese das políticas de formação docente para EPTNM, desde a década de 1990 até os dias atuais:

Tabela 1 – Resumo da regulamentação da Formação Docente para EPTNM

<b>Lei</b>	<b>Políticas de Formação docente para EPTNM</b>	<b>Requisitos exigidos para inserção na docência na EPTNM</b>
<b>LDB n.º 9.394/96 (Atualizada em 2017)</b>	Cursos superiores de licenciatura; ou Programas de formação pedagógica; ou Programas de educação continuada.	Graduação em nível superior, podendo ser de licenciatura ou não; ou Diploma de curso técnico em área pedagógica ou afim; ou Notório saber.
<b>Decreto n.º 2.208/1997</b>	Formação para magistério, previamente ou em serviço; ou Curso de licenciatura; ou Curso de programas especiais de formação pedagógica.	Graduação em nível superior, podendo ser de licenciatura ou não; ou Experiência profissional.
<b>Parecer CNE/CP n.º 05/06</b>	Cursos superiores de licenciatura; ou Programas especiais de formação pedagógica.	Graduação em nível superior, podendo ser de licenciatura ou não.
<b>Resolução CNE/CEB n.º 06/12</b>	Cursos de licenciatura; ou Programas de formação pedagógica; ou outras formas.	Graduação em nível superior, podendo ser de licenciatura ou não.
<b>PNE n.º 13.005/14</b>	Curso superior de licenciatura; ou Cursos e programas especiais; ou Curso de formação continuada (pós-graduação); ou Cursos de complementação e certificação didático-pedagógica.	Graduação em nível superior, podendo ser de licenciatura ou não.
<b>Resolução CNE/CP n.º 02/15</b>	Curso superior de licenciatura; ou Curso de formação pedagógica; ou Curso de segunda licenciatura; ou Curso de formação continuada.	Graduação em nível superior, podendo ser de licenciatura ou não.
<b>Decreto n.º 8.752/16</b>	Curso superior de licenciatura; ou Curso de formação pedagógica; ou Curso de segunda licenciatura; ou Curso de formação continuada; ou Projetos pedagógicos de desenhos curriculares próprios à EPTNM.	Graduação em nível superior, podendo ser de licenciatura ou não.
<b>Resolução CNE/CP n.º 01/2021</b>	Cursos de graduação de licenciatura; ou Programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica; ou Curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico; ou Outras formas; ou Reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura; ou Notório saber.	Graduação em nível superior, podendo ser de licenciatura ou não; ou Diploma de curso técnico; ou Notório saber.

Fonte: elaboração dos autores (2021).

Em suma, a tabela acima permite uma visualização das principais políticas de formação docente para EPT desenvolvidas nas últimas décadas. Conforme as legislações estudadas, a formação docente para EPT pode ser realizada atualmente

na modalidade presencial ou à distância; em serviço; por meio de cursos superiores de licenciatura; cursos de formação pedagógica ou continuada (*lato sensu* ou *stricto sensu*); programas especiais; e outras formas. Para ingressar na EPT é necessário ter a graduação em nível superior, porém nem a licenciatura nem a formação pedagógica são juridicamente requisitos obrigatórios, pois o saber do docente pode ser considerado equivalente às licenciaturas; além do mais, as legislações atuais admitem o “notório saber” como requisito mínimo para atuação docente nessa modalidade de ensino.

## Considerações finais

Este trabalho ressalta a necessidade de formação ampla do docente para atuação na EPTNM como fundamental para formação crítica dos professores. A formação crítica é importante para que o professor possa agir na contra hegemonia, superando a lógica dos processos produtivos. Advertimos que a formação docente específica para atuação na EPT não é exclusivamente a solução, mas pode levar o professor, no mínimo, a refletir sobre o seu trabalho, e essa reflexão pode motivá-lo a criar práticas pedagógicas para além de uma formação mercadológica e desenvolver uma postura ética e comprometida com sua função política e social.

As breves reflexões teóricas e históricas sobre as políticas de formação docente para EPTNM permitem a compreensão crítica sobre a atividade de ensino como um trabalho que não visa formar mão de obra, mas visa à formação ampla, crítica e política das pessoas, no sentido da emancipação, da liberdade e da independência. Portanto, o papel da docência na EPTNM ultrapassa a transmissão de conhecimentos e de técnicas para o emprego/mercado, pois se trata da formação humana para a vida, tendo em vista que a docência é um trabalho de transformação de pessoas.

Nesse sentido, este artigo faz uma revisão sobre as principais legislações que sustentam a política de formação docente para EPTNM, desde a década de 1990 até os dias atuais, em cujo cenário problematizamos a atual reforma da educação

brasileira que se materializou na Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Compreendemos que as políticas de formação docente para EPT sofrem significativamente com a descontinuidade e a fragmentação das ações por parte dos governos, ficando muitas vezes à mercê de programas emergenciais e especiais.

## Referências

ANPED. *Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica*. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 05/2006*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf). Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 06/2012*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 02/2015*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021*. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: MEC, 2017. 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: 07 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Brasília, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Brasília, 2004. 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: 09 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº. 8.752/2016*. Brasília, 2016a. 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: 07 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Brasília, 2016b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996*. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Atualizada em 2017. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 13.415/2017*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005: PNE 2014-2024. *Diário Oficial da União*, de 26/06/2014, p. 1., Edição Extra. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Brasília, 2016b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 07 jun. 2021.

CIAVATTA, M. *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

COELHO, S. L. B. A formação pedagógica na educação profissional. *Cadernos de pesquisa em educação – PPGE-UFES*, Vitória, v. 19, n. 39, p. 65-74, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10247/7033>. Acesso em: 07 jun. 2019.

CUNHA, L. A O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio/ago. 2000.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 07 jun. 2019.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. S. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 144, p. 779-794, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-39-144-779.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2019.

LIMA, M. *A História da Formação Profissional*. 1. ed. Vila Velha: O autor; v. 1000. 212p, 2007.

LIMA, M. *Trabalho e Educação no Brasil: da formação para o mercado ao mercado da formação*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: [portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf). Acesso em: 27 nov. 2017.

MERCES, T. D.; MARCELO, L. Formação de professores e a Reforma do Ensino Médio: aprofundamento da (des) regulamentação da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 29, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7788>. Acesso em: 13 jun. 2021.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf). Acesso em: 17 maio 2016.

MOURA, D. H. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. Coleção formação pedagógica, v. 3, Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>. Acesso em: 17 maio 2016.

SPERANDIO, R. S. *Processo de institucionalização da reforma do ensino médio: análise das disputas envolvidas na configuração final da Lei 1415/2017 no Congresso Nacional*. 2019. 303 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Ufes, Vitória, 2019. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_13800\\_Renan%20Disserta%20E7%20E3o%20FINAL%2021092019.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_13800_Renan%20Disserta%20E7%20E3o%20FINAL%2021092019.pdf). Acesso em: 13 jun. 2021.

RECEBIDO: 17/06/2021

APROVADO: 14/10/2021

RECEIVED: 06/17/2021

APPROVED: 10/14/2021

RECIBIDO: 17/06/2021

APROBADO: 14/10/2021